



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Mara Soraia Carinha
da Silva**

**Primeiros passos rumo a uma educação intercultural e
para o desenvolvimento sustentável no pré-escolar**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Mara Soraia Carinha
da Silva**

Primeiros passos rumo a uma educação intercultural e para o desenvolvimento sustentável no pré-escolar

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Mónica Lourenço, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha avó, que partiu cedo demais e sempre se mostrou orgulhosa de mim.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela de Castro Correia Portugal
Professora associada, Universidade de Aveiro

Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira
Assistente Convidada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço
Professora auxiliar convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

agradecimentos

A realização de todo este trabalho de investigação só foi possível devido a algumas pessoas que, de uma forma ou outra, permitiram que este projeto pessoal se concretizasse.

À orientadora desta tese, Mónica Lourenço, pela sua dedicação profissional, pelas palavras de reflexão, partilha e discussão, mas essencialmente por sempre acreditar no meu trabalho.

Aos meus pais, por todos os sacrifícios feitos, pelo incansável amor e apoio com que me presentearam toda a vida.

À minha irmã, por todos os risos e choros, pelas cumplicidades partilhadas ao longo dos anos.

Ao meu namorado, pelo seu amor incondicional, pelo tempo e espaço que me concedeu para a realização deste projeto e pela ajuda na fase final deste trabalho.

À minha colega de díade, por se tornar o meu grande pilar, pelo auxílio e palavras de motivação e essencialmente pela amizade.

À Universidade de Aveiro, por me proporcionar experiências maravilhosas.

Ao Centro de Infância Arte e Qualidade que ofereceu as condições necessárias para que este projeto se pudesse desenvolver em contexto pré-escolar.

À educadora Celeste Sarabando, que não hesitou em abrir as portas da sua sala para aceitar o desafio deste projeto, de forma tão gratuita.

Às crianças participantes deste estudo e aos seus encarregados de educação, pelo entusiasmo e receptividade.

A todos os meus amigos, pelo carinho e amizade e a todos aqueles que passaram na minha vida e me ensinaram a ver o mundo de outra forma.

palavras-chave

educação intercultural, sensibilização à diversidade linguística e cultural, educação para o desenvolvimento sustentável, cidadania planetária

resumo

Este estudo teve como principais objetivos analisar os efeitos de um projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultura no desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos de um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, e ainda compreender como é que este tipo de atividades pode promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos outros e pela Natureza.

Tratando-se de um estudo do tipo investigação-ação, realizado em contexto pré-escolar, foram recolhidos dados através de gravações vídeo das sessões de sensibilização, que foram posteriormente transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, e através de entrevistas informais às crianças.

A análise dos dados permitiu concluir que, apesar de muito pequenas, as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de que não só é preciso cuidar do nosso planeta, dos animais e das plantas, mas também é imprescindível cuidar e respeitar todas as pessoas, independentemente da sua cultura, para que possamos contribuir para um mundo mais sustentável.

O estudo sugere ainda que a realização de atividades de aprendizagem de palavras em diferentes línguas, de contacto com outros hábitos e modos de vida, bem como a realização de tarefas lúdicas e em grupo, contribui para que as crianças compreendam que é importante preservar e valorizar a diversidade linguística, cultural e biológica para vivermos num mundo mais rico.

keywords

intercultural education, awakening to languages, education for sustainable development, planetary citizenship

abstract

This study aimed to analyze the effects of an awakening to languages project in the development of attitudes, skills and knowledge of a group of 22 children, aged between 2 and 4 years old, as well as to understand how awareness activities can promote a planetary citizenship based on respect for others and for nature.

Since this is an action-research project carried out in a pre-primary school, data were collected through video recordings of awakening to languages sessions, which were later transcribed and submitted to content analysis, and through informal interviews with the children.

Data analysis allowed us to conclude that, although being very young, the children were sensitized to the fact that it is important not only to take care of our planet, animals and plants, but also to take care and respect all people, regardless of their culture, so that we can contribute to a more sustainable world.

The study also suggests that the realization of word learning activities in different languages, contact with other habits and ways of life, and the execution of playful tasks and group work, helps children understand that it is important to preserve and value linguistic, cultural and biological diversity, in order to live in a richer world.

Índice

| | |
|--|----------|
| Introdução | 4 |
| Capítulo 1 – A interculturalidade e a sensibilização à diversidade linguística e cultural..... | |
| Introdução | 8 |
| 1.1. A diversidade linguística e cultural nas sociedades hodiernas..... | 9 |
| 1.2. Interculturalidade e multiculturalidade: semelhanças e diferenças entre dois conceitos centrais | 11 |
| 1.3. Sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar | 13 |
| Capítulo 2 – Educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania planetária .. | |
| 2.1. Para uma definição de conceitos | 17 |
| 2.2. Globalização, desenvolvimento sustentável e preservação dos recursos naturais | 22 |
| 2.3. Educar para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável no pré-escolar | 24 |
| Síntese do enquadramento teórico | 29 |
| Capítulo 3 – Orientações metodológicas do estudo | |
| Introdução | 31 |
| 3.1. Enquadramento do estudo..... | 32 |
| 3.1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação | 32 |
| 3.1.2. Questão de investigação e objetivos do estudo | 35 |
| 3.2. Projeto de Intervenção Educativa | 36 |
| 3.2.1. Inserção curricular da temática..... | 36 |
| 3.2.2. Caracterização do contexto | 38 |
| 3.2.3. Descrição das sessões do projeto..... | 39 |
| 3.2.3.1. Sessão 1: “Eu respeito os outros!” | 42 |
| 3.2.3.2. Sessão 2: “Eu protejo o ambiente!” | 44 |
| 3.2.3.3. Sessão 3: “Eu sou um cidadão planetário!” | 46 |
| 3.2.3.4. Sessão 4: “Sílabas a sílabas... vamos salvar o mundo!” | 46 |
| 3.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados..... | 47 |
| 3.3.1. Gravações vídeo | 47 |
| 3.3.2. Entrevistas informais às crianças | 48 |
| Síntese..... | 50 |
| Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados..... | |
| Introdução | 52 |
| 4.1. Metodologia, instrumentos e procedimentos de análise de dados | 53 |
| 4.1.1. A análise de conteúdo | 53 |
| 4.1.2. Categorias de análise..... | 55 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2. Análise e discussão dos dados | 57 |
| 4.2.1. <i>Conhecimentos</i> | 57 |
| 4.2.1.1. <i>Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural</i> | 57 |
| 4.2.1.2. <i>Conhecimentos sobre o meio ambiente</i> | 61 |
| 4.2.2. <i>Atitudes</i> | 64 |
| 4.2.2.1. <i>Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas</i> | 64 |
| 4.2.2.2. <i>Atitudes e comportamentos ambientais</i> | 68 |
| 4.2.3. <i>Capacidades</i> | 70 |
| 4.2.3.1. <i>Capacidades de reflexão e mobilização de conhecimentos prévios</i> | 70 |
| 4.2.3.2. <i>Capacidades de comunicação/argumentação</i> | 74 |
| 4.2.3.3. <i>Capacidades de trabalho colaborativo</i> | 76 |
| Síntese dos resultados obtidos | 80 |
| Conclusão | 82 |
| Bibliografia..... | 84 |
| Anexos..... | 90 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Dimensões associadas ao desenvolvimento sustentável. | 17 |
| Figura 2 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação..... | 34 |
| Figura 3 – Sessões do projeto de intervenção, instrumentos e métodos de recolha de dados. | 40 |
| Figura 4 – Pirâmide dos alimentos. | 42 |
| Figura 5 – Inuki. | 43 |
| Figura 6 – Li. | 43 |
| Figura 7 – Palak..... | 43 |
| Figura 8 – Pizza vegetariana já confeccionada. | 44 |
| Figura 9 – História "O Jardim Curioso". | 44 |
| Figura 10 – Placar de boas e más ações..... | 46 |
| Figura 11 – Imagens para construir o placar. | 46 |
| Figura 12 – Imagens para o jogo. | 46 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Planificação do projeto. | 41 |
| Quadro 2 – Cores em diferentes línguas..... | 45 |
| Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise e unidades de registo..... | 56 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 - História da Sr ^a Pirâmide (Power Point) | 90 |
| Anexo 2 - Textos sobre as personagens..... | 95 |
| Anexo 3 - Receita da pizza vegetariana..... | 98 |
| Anexo 4 - História para a dramatização | 99 |
| Anexo 5 - Guião das entrevistas às crianças..... | 101 |
| Anexo 6 - Código das transcrições | 102 |
| Anexo 7 - Transcrições..... | 103 |
| Anexo 8 - Categorização | 154 |

Lista de Siglas e Acrónimos

| | |
|---------------|---|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EDS | Educação para o Desenvolvimento Sustentável |
| FAO | Food and Agriculture Organization |
| I-A | Investigação-Ação |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| SDLC | Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural |
| SEF | Serviço de Estrangeiros e Fronteiras |
| UNESCO | United Nations Educational Scientific and Cultural Organization |

Introdução

O mundo em que vivemos é cada vez mais caracterizado pela presença frequente de diversidade linguística e cultural, visível em pessoas com diferentes nacionalidades, convicções, valores, línguas e culturas, que (con)vivem nos mesmos espaços. Porém, é também um mundo em que a diversidade de línguas, culturas, animais e plantas é ameaçada pela ação do homem e por forças mais ou menos invisíveis, tais como a globalização. Neste contexto, a escola tem um papel importantíssimo, sendo responsável pelo acolhimento inclusivo de crianças e alunos, e pela sua preparação para agirem e participarem numa sociedade que se quer mais respeitadora e sustentável.

Tendo em conta estes desafios e no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada, implementámos um projeto de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) numa sala do pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos.

O presente trabalho foi iniciado por uma inquietação da nossa parte, que deu lugar a uma questão, a chamada questão de investigação: “Como podemos ensinar as crianças em idade pré-escolar a respeitar os outros e a preservar os recursos (naturais e culturais) através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural?”.

Para conseguirmos responder a esta questão e iniciar a nossa investigação identificámos dois grandes objetivos: analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção de SDLC, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos das crianças, e ainda, compreender como é que atividades de SDLC podem promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos outros e pela natureza.

Diversos fatores nos levaram a realizar este estudo, não só pessoais, mas também profissionais. A nível profissional, o desejo de implementar um projeto com crianças tão novas foi uma motivação extra. Como futuras educadoras/professoras de 1.º ciclo enfrentar desafios será uma rotina, portanto, tratar estes temas nestas idades apresentou-se muito aliciante para nós. Neste âmbito, consideramos importante educar as crianças para a cidadania, ajudando-as a compreender o seu papel na sociedade e a necessidade de agirem para resolverem os problemas locais e globais. Para tal, como educadoras, temos o dever de mostrar a realidade às crianças, para que as mesmas se consciencializem de que há algo que tem que ser feito para que o nosso mundo esteja a

salvo tanto da perda da diversidade linguística, como da diversidade biológica e cultural.

No que diz respeito aos fatores de ordem pessoal, o gosto pela temática foi a grande causa da realização deste estudo, saber mais sobre estes temas, ou seja aprofundar o nosso conhecimento, e ainda identificar formas de os trabalhar com crianças de idade pré-escolar.

Neste sentido, delineámos um projeto de investigação-ação que se centrou em quatro sessões de SDLC. Estas sessões foram vídeo gravadas, transcritas e analisadas recorrendo à análise de conteúdo, visando identificar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes das crianças do grupo com o qual trabalhamos face a questões de ordem ambiental, linguística e sociocultural. Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos ainda entrevistas informais que nos deram mais informações acerca do impacto das sessões e da reação das crianças ao nosso projeto.

De forma a estruturar o nosso trabalho de uma forma lógica, organizámo-lo em quatro capítulos: os dois primeiros capítulos procuram enquadrar tematicamente o nosso estudo e os dois últimos capítulos descrevem o projeto de intervenção e os seus resultados.

No capítulo 1, intitulado *A Interculturalidade e a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural*, destacamos a situação de diversidade linguística e cultural presente nas sociedades hodiernas, nomeadamente em Portugal, e definimos dois conceitos centrais ao nosso estudo: interculturalidade e multiculturalidade. Por último, justificamos a pertinência desta temática através da análise dos documentos orientadores para o pré-escolar.

No capítulo 2, intitulado *Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Cidadania Planetária*, damos relevância ao conceito de desenvolvimento sustentável, fazendo referência ao seu aparecimento, definição e características. Num segundo subtópico o tema da globalização é o ponto fulcral. Tal como no capítulo 1, os temas são justificados no último subtópico com o apoio dos documentos orientadores para o pré-escolar.

O capítulo 3 intitula-se *Orientações Metodológicas do Estudo*. Neste capítulo damos a conhecer a metodologia de investigação por nós escolhida, a investigação-ação, apresentamos e justificamos os instrumentos de recolha de dados utilizados, a gravação vídeo das sessões e as entrevistas informais feitas às crianças, e descrevemos o projeto

de intervenção que implementámos em contexto pré-escolar, descrevendo pormenorizadamente as sessões realizadas.

No último capítulo, com o título *Apresentação e Análise dos Dados*, analisamos os dados, tendo em vista os objetivos inicialmente propostos para este estudo, e descrevemos e discutimos os resultados. Para terminar, fazemos uma síntese global dos resultados obtidos, de forma a dar resposta à nossa questão de investigação.

Desta forma, começaremos por enquadrar o estudo para clarificarmos os conceitos nos quais se vai focar o nosso projeto.

**Capítulo 1 – A interculturalidade e a sensibilização à
diversidade linguística e cultural**

Introdução

Se olharmos bem para o mundo que nos rodeia deparamo-nos com uma sociedade diversificada, em que culturas e línguas coexistem e se misturam. Neste contacto, surgem, por vezes, discriminações que devem começar a ser combatidas na escola, desde os primeiros anos. Com este trabalho, pretendemos alertar para o facto de que o contacto, desde cedo, com a diversidade linguística e cultural pode desenvolver capacidades e atitudes nas crianças que podem contribuir para que a sociedade possa chegar a diferentes soluções para resolver os seus problemas, problemas estes que estão muitas vezes relacionados com a rejeição do diferente e com a má preservação dos recursos naturais.

Este relatório de mestrado apresenta como temáticas “diversidade linguística e cultural”, “desenvolvimento sustentável” e “educação para a cidadania planetária”, e tem como título *Primeiros passos rumo a uma educação intercultural e para o desenvolvimento sustentável no pré-escolar*.

Ao abordar estas temáticas temos como objetivo central compreender o papel da abordagem didática da SDLC no âmbito de uma educação para a cidadania planetária que englobe uma educação intercultural e uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Assim, sensibilizar as crianças desde o pré-escolar para a importância de valorizarem a diversidade, no âmbito de uma EDS, motivar as crianças para estabelecerem relações com diferentes línguas e culturas numa educação intercultural, e ainda preparar as mesmas para novas situações, de forma a contribuírem para a construção de um futuro mais solidário e sustentável, são metas que tentaremos alcançar com a elaboração do projeto de intervenção.

O enquadramento teórico será dividido em dois capítulos: o primeiro capítulo, no âmbito da diversidade linguística e cultural, retrata a diversidade que existe na sociedade, e define conceitos como a interculturalidade e a multiculturalidade, nomeadamente, as semelhanças e diferenças entre ambos; o segundo capítulo centra-se nos conceitos de desenvolvimento sustentável e cidadania planetária, focando ainda a temática da globalização. Nos dois capítulos iremos fazer referência aos documentos orientadores para o pré-escolar, as Metas de Aprendizagem e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, de maneira a justificar a pertinência destes temas neste nível de ensino.

1.1. A diversidade linguística e cultural nas sociedades hodiernas

O mundo em que hoje vivemos é um mundo diversificado, no qual a diversidade de línguas e culturas é cada vez mais visível. Esta maior visibilidade, que resulta essencialmente de processos de migração que levam ao conhecimento do diferente, tem reflexos claros na sociedade e nas escolas portuguesas com a presença de públicos cada vez mais heterogéneos, linguística e culturalmente.

Segundo o *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2013* do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2014), o número de estrangeiros residentes em Portugal em 2013, apesar de ter verificado um decréscimo de 3,8% em relação a anos anteriores, totalizava 401.320 cidadãos, tendo sido registado um aumento do número de residentes provenientes da China (18.637) e da Guiné-Bissau (17.846). Estes números têm reflexos nos públicos cada vez mais diversos que chegam às escolas portuguesas.

Ainda assim, e não obstante a maior visibilidade da diversidade linguística e cultural, algumas das línguas do mundo encontram-se em risco de desaparecer, o que origina uma grande perda para a humanidade. Esta perda não diz apenas respeito às línguas, mas também às culturas, já que a diversidade cultural e a diversidade linguística estabelecem uma relação de dependência, ou seja, a extinção de uma língua leva ao enfraquecimento cultural e à perda de experiência humana integrada nessa língua.

Segundo a Unesco, uma língua encontra-se em perigo de extinção,

when its speakers cease to use it, use it in an increasingly reduced number of communicative domains, and cease to pass it on from one generation to the next. That is, there are no new speakers, adults or children (2003, p. 2).

A perda da diversidade linguística e cultural é apontada, por alguns, como um dos resultados da globalização, conceito este que é definido como um conjunto de processos sociais que criam, multiplicam e intensificam interdependências e intercâmbios sociais à escala mundial, ao mesmo tempo que levam as pessoas a tomarem consciência sobre as ligações cada vez mais profundas que se estabelecem entre o local e o longínquo (Giddens, 2000; Marques, 2010; Sousa Santos, 2001). Os processos da globalização conduzem frequentemente à imposição de línguas mais fortes sobre línguas mais fracas, o que faz com que determinadas línguas acabem por ser pouco valorizadas e sejam faladas por um número cada vez menor de pessoas.

Para termos uma noção mais alargada do que se passa no mundo, é possível verificarmos que atualmente existem cerca de 6000 a 7000 línguas vivas, mas 965 destas línguas são faladas apenas por 4% da população mundial. Há projeções segundo as quais o número de línguas descera 50% a 90% nos próximos 100 anos e, segundo as últimas estimativas, 25 línguas desaparecem anualmente, uma a cada quinze dias (Skutnabb-Kangas, 2003).

Segundo Hagège (2000), é previsível que durante o século XXI 90% das línguas faladas no mundo desapareçam a um ritmo mais intenso do que as espécies vivas. Esta situação é problemática, uma vez que, de acordo com este autor, as línguas são o reflexo da grandiosidade de costumes e de formas de vida que constituem o nosso mundo, são comparadas a janelas através das quais as povoações humanas traduzem o universo em simples palavras, pelo que a perda de uma língua significa a perda de uma visão do mundo e o empobrecimento cultural da humanidade.

A língua e a cultura são elementos essenciais na sociedade que constituem o Património Humano e é através delas que compreendemos o mundo que nos rodeia. Como refere Sá (2007), a diversidade linguística e cultural é tão necessária ao nosso planeta como a diversidade de espécies animais e dos ecossistemas, uma vez que a extinção das línguas conduz a uma diminuição da capacidade de adaptação da nossa espécie devido à redução do repertório de conhecimentos ao qual podemos recorrer. A preservação das línguas e das culturas é, portanto, uma preocupação que todos devemos ter.

Este contexto traz alguns dilemas à educação desde os primeiros anos de escolaridade: por um lado, como podemos lidar com a diversidade linguística e cultural cada vez mais visível nas nossas sociedades e nas nossas escolas e, por outro lado, como podemos educar as crianças para preservarem um mundo diverso e rico de línguas e culturas? A resposta a estas questões passa essencialmente por uma educação intercultural que prepare as crianças para «reconhecer, compreender, interpretar e aceitar [...] outras formas de viver e de pensar, para além da sua própria cultura, permitindo-lhe[s] construir novos sentidos com o Outro» (Lourenço, 2013, p. 376).

1.2. Interculturalidade e multiculturalidade: semelhanças e diferenças entre dois conceitos centrais

Nos dias de hoje deparamo-nos com a presença de diferentes culturas no mundo, culturas estas que se vão misturando e, ao mesmo tempo, modificando as sociedades sem praticamente nos apercebermos. Esta mudança diz respeito, essencialmente, aos comportamentos, atitudes e ações perante o Outro e perante uma cultura diferente que traz algo de novo para o nosso meio. Estas atitudes são muitas vezes positivas, no sentido de alargarmos os nossos conhecimentos e nos consciencializarmos de que também é importante não sermos todos iguais. Contudo, é sabedoria do senso comum que existem também atitudes e ações negativas que incidem sobretudo sobre a diferente cor de pele e sobre os diferentes hábitos. É neste âmbito que a escola e as famílias devem trabalhar para educarmos crianças que respeitem os outros e saibam valorizar a diversidade linguística e cultural.

Perante o que foi dito anteriormente, num primeiro momento, cremos ser essencial definir o conceito de cultura, que é um ponto de ligação com outros conceitos que abordaremos ao longo deste subcapítulo. Assim, cultura é uma exteriorização do ser humano como elemento que pertence à sociedade. Esta exteriorização passa por hábitos de vida, costumes, emoções, crenças e leis que distinguem uma sociedade de outra. Segundo Marques,

[a] cultura refere-se, assim, aos estilos de vida dos elementos de uma sociedade ou de grupos dentro da mesma, incluindo não só hábitos, saberes, ideais ou tradições, mas também os bens que são criados pelo grupo e que se tornam significativos para o mesmo (2010, p. 30).

Dentro do conceito de cultura podemos encontrar outros dois conceitos que, por vezes, suscitam alguma dúvida na sua distinção: interculturalidade e multiculturalidade. Como o próprio nome indica, estes dois conceitos estão relacionados com a cultura, mas existem diferenças determinantes que os separam. A multiculturalidade refere-se, essencialmente, à presença de diversas culturas no mesmo meio, sem que alguma se sobreponha, já a interculturalidade é caracterizada pelas trocas, partilhas e interações culturais de hábitos e costumes que se verificam entre indivíduos de culturas diferentes (Banks, 2004; Cortesão & Pacheco, 1991).

A grande diferença que encontramos nestes dois conceitos centrais é que na multiculturalidade, ao contrário da interculturalidade, não há necessariamente interação

e partilha, o que limita, de alguma forma as suas potencialidades educativas. De facto, o que nós queremos é que nas escolas as nossas crianças interajam umas com as outras, que troquem ideias, hábitos e valores, e, desta forma, construam a sua identidade. Neste sentido, torna-se importante educarmos para a interculturalidade desde o pré-escolar.

Podemos definir educação intercultural como uma educação que promove a igualdade de oportunidades, reconhecendo e valorizando as diversas culturas, de forma a garantir, através de uma interação progressiva, a aprendizagem para todos (cf. Cortesão & Pacheco, 1991; Marques, 2010; Sá, 2007). Segundo Peres, “a educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos os seres humanos” (2006, p. 129), funcionando, assim, como “[f]orma de preparar todos os indivíduos para responder aos desafios da sociedade multicultural e garantir a todos igualdade de oportunidades, para construir uma sociedade caracterizada pela abertura e pela coesão” (Sousa & D’Orey, 2000, p. 430).

A educação intercultural tem, então, como principal objetivo a integração de crianças portadoras de diferentes culturas não só na escola, mas também na sociedade, e a educação de todas as crianças para que se tornem indivíduos independentes, livres, solidários e respeitadores no que se refere ao Outro, de forma a eliminar qualquer tipo de discriminação. Apesar de todas as diferenças de linguagem, hábitos e crenças, é direito da criança sentir-se bem na escola, integrada e satisfeita com a sua prestação sem ser discriminada e distinguida devido a fatores externos, e é importante que a sua aprendizagem progressiva seja garantida, tanto através da ação da escola como por esforço do professor.

Neste contexto, segundo Stoer e Cortesão (1999), o professor tem um papel importante na educação intercultural, agindo como um investigador que promove nos seus alunos o “bilinguismo cultural” e se preocupa com a diferença e com a diversidade que existe no meio escolar. Para tal, é importante que nas nossas escolas e jardins de infância, os educadores e professores entendam

a diversidade cultural [...] como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem (...), mas também como meio de tornar visíveis as diferenças sócio-culturais no interior da escola em ordem a promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar (...) (Stoer & Cortesão, 1999, p. 97).

Na presença da diversidade, existem, como afirmam Cortesão e Pacheco, formas de segregação e racismo nas escolas, apesar de não serem muito visíveis:

O que podemos ver é até uma atitude de interesse misturado com pena, em relação a estas crianças que, de forma bem evidente, demonstram experimentar problemas na sua vida quotidiana em casa, no bairro onde vivem e também, no seu percurso escolar. Logo à partida, é aceite pelos professores que elas irão ter muitas dificuldades nas suas aprendizagens. Fazem-se, por vezes, esforços quer ao nível da organização da instituição quer a título pessoal, no sentido de contribuir para que as crianças adquiram alguns conhecimentos (1991, p. 39).

De forma a evitar esta segregação precoce e promover o sucesso educativo, torna-se importante que, no currículo escolar, esteja garantido o acesso aos conhecimentos necessários para as crianças beneficiarem de uma verdadeira igualdade de oportunidades. A valorização e o (re)conhecimento da(s) cultura(s) são aspetos importantes neste contexto.

Educar para a interculturalidade desde cedo na escola é, portanto, fundamental, pois é na escola que as crianças têm o primeiro contacto com diferentes culturas: é a escola que dá a conhecer outros continentes, outros povos, vestuário, alimentos, formas de viver, brincar, e leva à compreensão do porquê do diferente (cf. Ministério da Educação, 1997). Um primeiro passo nesta educação intercultural é, então, sensibilizar as crianças à diversidade de línguas e culturas presentes no mundo, nas sociedades, no interior da escola e nos próprios indivíduos.

1.3. Sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar

Como já foi referido, é de primordial importância que no ensino pré-escolar as crianças sejam sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural e só depois se aposte numa verdadeira educação intercultural. As crianças precisam de se consciencializar de que é importante valorizar a diversidade no nosso planeta e só assim poderão perceber como podem ajudar na preservação dessa diversidade a nível linguístico e cultural. A escola é vista como o local ideal para que a sensibilização à diversidade linguística e cultural ocorra desde os primeiros anos de escolaridade (Candelier, 2007; Martins, 2008).

Neste sentido, podem ser implementadas, em contexto escolar, abordagens como a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC). A SDLC é uma abordagem didática plural que visa despertar o interesse e a curiosidade das crianças pelo conhecimento de outras línguas e culturas e consciencializá-las da necessidade de valorizarem essas línguas e culturas através de um caminho de abertura perante a diferença (cf. Candelier et al., 2007; Sá 2007, 2012). A SDLC é ainda um meio de desenvolvimento de competências pessoais e sociais importantes no processo de aprendizagem e fundamental para viver numa sociedade diversificada.

Os principais objetivos que a SDLC apresenta assentam nos seguintes aspetos: na promoção do contacto com a diversidade linguística e cultural e de uma relação entre a língua materna das crianças e as outras línguas, para que não se foquem apenas na sua língua mas conheçam também outras e percebam a importância de cada uma; e ainda no desenvolvimento da intercompreensão e na valorização dos contactos e dos diálogos interculturais, para que as crianças compreendam que todas as línguas são importantes.

De acordo com Candelier (2000), a SDLC permite o desenvolvimento das crianças em três áreas distintas, mas interligadas: no que se refere ao desenvolvimento de atitudes e representações positivas face às línguas e à diversidade, promovendo uma disponibilidade para a aprendizagem de línguas; no tocante ao desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva; e, por último, no que se refere à promoção de uma cultura linguística que engloba crenças, preconceitos, atitudes e estereótipos, e que ajudam as crianças a compreender o mundo diversificado de línguas e culturas em que vivemos.

Desta forma, consideramos imprescindível que sejam realizadas atividades com as crianças nestas três dimensões, que podem variar desde a construção de histórias, o recurso a filmes e jogos que explorem as diferentes culturas e que proporcionem a manipulação de diferentes matérias em outras línguas. As atividades de SDLC devem ser planificadas e desenvolvidas de modo a oferecerem aos alunos uma consciencialização da diversidade linguística e cultural, uma experimentação e contacto com diferentes línguas e culturas, bem como a mobilização de estratégias de reflexão e compreensão e a construção de conhecimentos linguísticos e culturais.

Segundo Sá (2012), a integração deste tipo de atividades apresenta como resultados o aumento da flexibilidade e da complexidade do pensamento, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, um maior controlo dos períodos de atenção e ainda, através da interação verbal, o

desenvolvimento do pensamento crítico. Estas são capacidades relevantes no contexto académico e fundamentais para formar cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente no mundo em que vivem.

Todavia, para que a SDLC seja realizada com sucesso e integrada com sentido nos currículos escolares e pré-escolares, é necessário que as educadoras e professoras sejam conhecedoras da legislação. No caso da educação pré-escolar, devem ser tidas em linha de conta a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). A Lei-Quadro indica que é neste nível de ensino que a criança deve ter experiências com o diferente e estabelecer uma relação com um contexto culturalmente rico e estimulante. Como está referido no capítulo IV, artigo 10.º, é objetivo da educação pré-escolar: “[f]omentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”

Nas OCEPE, por seu lado, é destacada a importância de

familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender. É o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Torna-se, assim, necessário que as escolas formem educadoras que estejam atentas às mudanças da era atual, aos fenómenos migratórios, à diversidade da sociedade moderna e à pluri/multiculturalidade visível em Portugal e no mundo. Só desta forma é que as educadoras conseguirão acompanhar a legislação, adotando práticas mais capazes de consciencializar as crianças da realidade presente e de as preparar para o futuro.

Concluimos que é importante que as crianças percebam o valor de um contacto com a diversidade que o nosso mundo nos oferece, conheçam diferentes culturas (essencialmente no que diz respeito aos diferentes modos de vida e às diferentes formas de ver as mesmas situações), mas também diferentes línguas (no que diz respeito à pronúncia e à escrita), uma vez que tal permite o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades importantes para a promoção de uma cidadania responsável.

Capítulo 2 – Educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania planetária

2.1. Para uma definição de conceitos

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu, com maior visibilidade, na década de 80 do século passado, nomeadamente no relatório *A estratégia global para a conservação* publicado pela União Internacional para a Conservação da Natureza. Este conceito foi depois adotado pela Comissão sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento, criada pela ONU em 1983, que o integrou num documento que ficaria conhecido como *Relatório Brundtland* (1987). Este relatório, assinado por 21 membros de nacionalidades diferentes, foi muito importante, por um lado, porque mostrou que o ambiente e o desenvolvimento são inseparáveis, por outro lado, porque nele surgiu pela primeira vez uma definição de desenvolvimento sustentável como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (apud Barbosa, 2008, p. 2).

Tendo em conta esta definição, podemos entender o desenvolvimento sustentável como o uso dos recursos com respeito ao próximo e ao meio ambiente, de forma a preservar os bens naturais e a dignidade humana. Em suma, é o desenvolvimento que não esgota os recursos, conciliando crescimento económico e preservação da natureza.

Pelo exposto, facilmente se depreende que o desenvolvimento sustentável não diz apenas respeito à dimensão ambiental, envolvendo também a dimensão económica e social, tal como podemos verificar na Figura 1, traduzindo-se, assim, num modelo de desenvolvimento global.

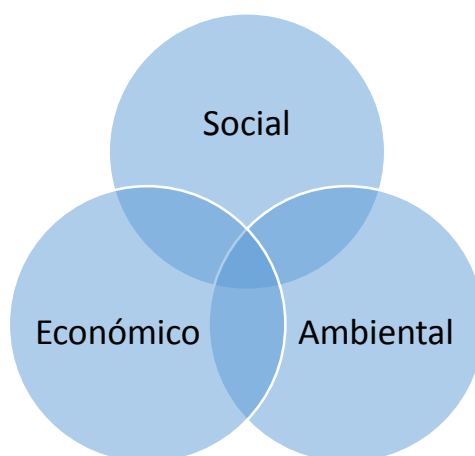


Figura 1 – Dimensões associadas ao desenvolvimento sustentável.¹

¹ Adaptado de <http://www.portalresiduossolidos.com/desenvolvimento-sustentavel-quando-o-económico-o-social-e-o-ambiental-andam-juntos>.

A dimensão *social* diz respeito aos direitos humanos, à paz e à segurança humana, à igualdade de género, à diversidade linguística e cultural e à compreensão intercultural, à saúde, nomeadamente ao combate e à erradicação do vírus da SIDA, e às formas de governo; a dimensão *ambiental* diz respeito aos recursos naturais, às mudanças climáticas, à transformação rural, à urbanização sustentável e à prevenção dos desastres; por último, a dimensão *económica* engloba a redução da pobreza, a responsabilidade coletiva e a economia de mercado (Unesco, 2005).

A dimensão ambiental não é a única, nem tem a primazia no desenvolvimento sustentável; todas as outras dimensões são importantes, encontrando-se interligadas. Por exemplo, a nível económico, as empresas são uma das principais forças de crescimento e desenvolvimento e dessa forma criam riqueza e produzem bens e serviços em grande parte do mundo. A nível social é dada uma grande importância à presença do ser humano, na medida em que a preocupação principal é a condição humana e os meios utilizados para aumentar a qualidade de vida. Nesta dimensão inclui-se também a preservação das línguas e das culturas, como um aspeto importante na sustentabilidade e na preservação da riqueza do planeta. Assim, estas três dimensões são o pilar do desenvolvimento sustentável que não envolve apenas o ambiente, mas também a economia e a sociedade.

Ao longo das últimas décadas, vários acontecimentos marcaram a evolução do conceito de desenvolvimento sustentável, contribuindo, igualmente, para o aumento da consciencialização das populações mundiais para estas questões. Destacamos, nesta exposição, a Cimeira do Rio, o estabelecimento do protocolo de Quioto, a Cimeira de Joanesburgo e a Cimeira de Bali.

A Cimeira do Rio, também designada por Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, decorreu em 1992 no Brasil e contou com a participação de mais de uma centena de países. Temas como a existência de interferência humana no clima global, as estimativas sobre a perda de biodiversidade genética e ainda a desertificação crescente e a sobre-exploração dos oceanos foram motivos pelos quais surgiram desta Cimeira três documentos importantíssimos que tinham como principal finalidade combater os problemas acima retratados: a *Convenção-Quadro das Nações Unidas para o Combate às Alterações Climáticas*, a *Convenção sobre a Diversidade Biológica* e ainda a *Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação* (World Health Organization, 2012). Nesta cimeira foi também adotada a Agenda 21, um plano de ação para o desenvolvimento sustentável que estabeleceu a importância de

cada país se comprometer a refletir sobre soluções locais e globais para os problemas socioambientais.

Em 1997 ocorre a 3.^a Conferência das Nações Unidas sobre alterações climáticas onde se estabelece o Protocolo de Quioto, um tratado internacional com compromissos mais rígidos para a redução da emissão dos gases que agravam o efeito de estufa. Discutido e negociado em Quioto no Japão em 1997, foi aberto para assinaturas a 11 de dezembro de 1997 e ratificado a 15 de março de 1999. Todavia, este tratado apenas entraria em vigor a 16 de fevereiro de 2005, por não existir um número suficiente de países que assumissem cumprir as suas medidas. Os Estados Unidos foram um dos países que não assinou o tratado, referindo que este interferiria negativamente na economia norte-americana (United Nations, 1998).

De extrema importância para uma compreensão mais abrangente do conceito de desenvolvimento sustentável foi a Cimeira Mundial que decorreu em Joanesburgo no ano 2002. Esta cimeira teve como principais objetivos realizar uma:

análise e crítica da implementação da Agenda 21 e dos outros acordos negociados no quadro da Cimeira do Rio; identificar medidas adicionais necessárias para: reforçar os acordos da Cimeira do Rio, alcançar resultados quantificados (metas), estabelecer decisões orientadas para a acção; identificar novos desafios e oportunidades; assegurar o equilíbrio entre as vertentes económicas, social e ambiental do desenvolvimento sustentável e por fim revigorar o compromisso global com o desenvolvimento sustentável (Henriques, 2007, s.p.).

Por último, destacamos a Cimeira de Bali em 2007, que pretendia criar um sucessor do Protocolo de Quioto, mas com metas mais exigentes em relação às alterações climáticas. Esta Cimeira reuniu mais de 10 mil participantes, incluindo representantes de mais de 180 países. Porém, mais uma vez, as expectativas foram goradas, uma vez que países como os Estados Unidos, a Rússia, a Austrália e o Canadá se recusaram a reduzir a emissão de gases poluentes (Nações Unidas, 2007).

Estes acontecimentos e as cimeiras que se têm vindo a realizar nos últimos anos revelam uma preocupação crescente da população mundial com os problemas da sustentabilidade do planeta Terra. Todavia, podemos verificar que, apesar desta preocupação, falta ainda um longo caminho para que estes tratados e convenções sejam cumpridos pelos governos mundiais, não existindo ainda vontade política para que tal

ocorra. Como refere o Papa Francisco na sua mais recente Encíclica, *Laudato Si'*, sobre o cuidado da “casa comum”:

O movimento ecológico mundial já percorreu um longo caminho, tendo gerado numerosas agregações de cidadãos que ajudaram na consciencialização. Infelizmente, muitos esforços na busca de soluções concretas para a crise ambiental acabam, com frequência, frustrados não só pela recusa dos poderosos, mas também pelo desinteresse dos outros (2015, p. 14).

Assim, vivemos apenas num mundo de intenções, sem grandes resultados práticos. De facto, a poluição e o efeito de estufa não diminuíram nem regrediram e, segundo a Greenpeace, “ficou provado que as atividades humanas são as principais responsáveis pelas mudanças climáticas que já vêm deixando vítimas por todo o planeta” (2006, p. 3). Esta organização acrescenta ainda que

caso medidas drásticas não sejam tomadas para controlar o aquecimento global, o planeta enfrentará tempos muito difíceis. Furacões, secas e inundações vão ficar mais intensos e frequentes. A temperatura do planeta pode aumentar mais de 2°C em relação à temperatura do início da Era Industrial, com alto risco de extinção em massa de espécies, colapso dos ecossistemas, falta de alimentos, escassez de água e grandes prejuízos económicos (2006, p. 8).

Para além disso, as desigualdades sociais não se esbateram, a distribuição da riqueza ainda não é equitativa, e, como já referimos, a diversidade linguística e cultural está a desaparecer, pelo que é necessário sensibilizar a sociedade para que tome uma decisão em favor da sustentabilidade da Terra, mudando comportamentos.

É neste sentido que se tem vindo a falar de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Na *Declaração de Bonn*, formalizada na Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável em 2009, a EDS é encarada como ajudando as sociedades

to address different priorities and issues inter alia water, energy, climate change, disaster and risk reduction, loss of biodiversity, food crises, health risks, social vulnerability and insecurity. It is critical for the development of new economic thinking (...) is underpinned by principles that support sustainable living, democracy and well-being (UNESCO, 2009, s.p.).

Neste sentido, é possível definir a EDS como uma educação orientada por e para a promoção de valores com vista a atingir a sustentabilidade da Terra, através do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreender a realidade, da promoção de atitudes de solidariedade e de valorização da diferença, e ainda através da participação ativa na tomada de decisões e nas situações de diálogo intercultural. Esta educação visa o bem-estar humano e económico com respeito pelos recursos naturais do planeta (cf. Martins et al., 2010; Sá, 2012).

A EDS deve, assim, incluir uma nova visão da educação, que seja capaz de responsabilizar as pessoas pela sustentabilidade, de promover uma educação para a democracia que seja assente em valores e orientada para a promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, é importante que a escola crie o seu próprio modelo de educação, identificando objetivos e prioridades que vão ao encontro das condições económicas, sociais, culturais e ambientais em que se vive (Sá, 2007). Uma finalidade primordial é, portanto, alcançar a sustentabilidade a partir de relações entre a qualidade ambiental, a equidade humana, os direitos humanos e a paz.

A integração da temática da sustentabilidade nos currículos é um dos grandes objetivos da EDS, através do tratamento dos conteúdos (conhecimentos para compreender a realidade existente), da promoção de atitudes (a solidariedade e a valorização da diferença) e do desenvolvimento de capacidades (nomeadamente, do pensamento crítico e da participação ativa na tomada de decisões e nas situações de diálogo intercultural). Esta integração pode constituir um caminho para levar as crianças a pensarem de forma holística/global, interativa e crítica (Sá, 2012).

Perante tudo o que foi dito anteriormente, a EDS é um meio de consciencializar as crianças, desde os primeiros anos, para a importância de adotarmos atitudes e ações que nos permitam viver num mundo sustentável. Todavia, é importante destacar que uma educação para o desenvolvimento sustentável, bem como uma educação intercultural, só serão alcançadas através da participação e do envolvimento de cada cidadão, incluindo as crianças, através de um exercício de cidadania planetária consciente.

O conceito de cidadania planetária remete essencialmente para um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que se sustentam numa visão holística, interligada e contextualizada do planeta e da sociedade mundial (cf. Gadotti, 2005; Marques, 2010; Morin, 2004). Este conceito abarca temas como a ecologia, remetendo,

muitas vezes, para a necessidade de agir em prol da preservação do meio ambiente. Todavia, este conceito não diz respeito apenas ao meio ambiente, abrangendo também a dimensão social, essencialmente em relação às formas de convivência humana no âmbito de uma escala planetária no campo comunitário e no campo institucional.

A cidadania planetária deve ter como principal objetivo a superação da desigualdade, a eliminação das diferenças económicas e a integração da diversidade cultural. Assim, e porque o campo educativo é a base para tudo, a educação para a cidadania planetária deverá passar por uma consciencialização da responsabilidade inerente a cada cidadão na transformação do planeta, implicando uma revisão dos currículos, uma orientação na visão do mundo da educação como espaço de integração do indivíduo numa comunidade que é, simultaneamente, local e global (Gadotti, 2005).

2.2. Globalização, desenvolvimento sustentável e preservação dos recursos naturais

O mundo em que hoje vivemos é um mundo globalizado, caracterizado por uma maior interdependência dos povos e dos países da Terra, no plano económico, político e cultural (Dale, 2004). Vivemos num mundo de transformações que afetam quase tudo o que fazemos, desde o acesso à informação em tempo real, ao acesso a bens provenientes das mais longínquas partes do mundo. Desta forma, a globalização não é apenas mais “uma coisa que anda por aí” afastada do sujeito, mas é um “fenómeno interior”, pois influência aspetos íntimos e pessoais das nossas vidas, nomeadamente a alteração das representações culturais que resultam de fatores económicos e sociais, como a melhoria do rendimento médio das famílias (Giddens, 2000).

A globalização não é um processo simples, mas uma “rede complexa de processos” (idem, p. 24), uma força dinâmica e poderosa que tem gerado reações contraditórias. Se por um lado, a globalização nos permite ter uma perspetiva mais global do mundo em que estamos inseridos, apelando a uma participação mais ativa, há quem aponte sérios problemas económicos, políticos, sociais e ambientais a este fenómeno.

De acordo com Sousa Santos (2001), a globalização tem vindo a provocar desigualdades de poder nas relações económicas. Já Giddens (2000) destaca a “troca de poder ou influência” das comunidades locais ou das nações e a “pressão lateral” exercida pela globalização, na medida em que cria “novas pressões para a concessão de

autonomias locais” (p.24). Neste sentido, a globalização aparece como “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (Sousa Santos, 2001, p. 33), exigindo a “coabitação cultural” com o Outro (Wolton, 2003, p. 64), ou seja, o respeito pela diversidade, como forma de ultrapassar diferenças e prevenir o extremar de conflitos.

A nível ambiental, a globalização parece surgir associada ao consumismo exagerado que pode fazer aumentar as disparidades entre ricos e pobres e causar graves problemas. A apanha exagerada de peixe, a colheita exagerada dos cereais e a sobre-exploração da madeira são exemplos que mostram como vivemos num mundo consumista que não tem em conta a preservação dos recursos que a Natureza nos oferece.

Vejamos alguns exemplos: nos anos de 2008/2009, houve um aumento significativo da produção de cereais que foi acompanhado pela diminuição dos preços dos alimentos nos mercados internacionais dos países desenvolvidos; já nos países em desenvolvimento, e com défice alimentar, o preço manteve-se muito elevado. A principal causa deve-se essencialmente ao facto de, nestes países, os cereais representarem a principal fonte de alimento (FAO, 2008) e, desta forma, o preço ser elevado comparado com os países desenvolvidos onde a oferta de alimentos é mais diversificada.

Em relação às atividades piscatórias, os ecossistemas marinhos e costeiros estão fortemente degradados devido à ação do Ser Humano, as reservas piscatórias estão ameaçadas e a elevada intensificação da pesca levou ao decréscimo de algumas espécies como o atum, o bacalhau, a garoupa e o espadarte (Secretariado da Convenção sobre a Diversidade Biológica, 2006).

Também as florestas estão a desaparecer, são queimadas e derrubadas pela ação do homem, tornando o nosso mundo pobre em espaços verdes. Este fenómeno acontece em todo o mundo, segundo Laurence “Asia emerges as the greatest concern, both because its tropical forests are more limited (ca. 316 million ha) than in the Americas (ca. 916 million ha) and Africa (ca. 527 million ha), and because it has the highest relative rates of deforestation and logging” (1999, p. 111).

Assim, a disparidade que encontramos nestes exemplos mostra que o consumismo pode trazer consequências negativas, e não apenas para uns, mas sim para todos nós. O exagero de consumo que encontramos é tão excessivo que o nosso planeta

já não possui a capacidade necessária para a transformação e (re)introdução dos seus compostos nos ciclos naturais (Martins et al., 2010).

Segundo Laurence, existem soluções que passam essencialmente pela modificação de comportamentos:

These include addressing issues of population growth and demographic movement patterns; promoting education and capacity-building in developing countries; devising proactive land-use strategies; discouraging funding of environmentally damaging projects by international banks and development agencies; limiting the expansion of unregulated commercial logging; promoting carbon sets, debt-for-nature swaps, and other international mechanisms for funding conservation initiatives; and reducing perverse incentives for forest destruction, among others (1999, p. 114).

Através desta citação, podemos verificar que existem diversas formas de evitar estes problemas que são muitas vezes causados pelo exagerado consumismo. O não financiamento de projetos ambientais nocivos para o nosso planeta, bem como a redução de incentivos que levam à destruição das florestas, são apenas alguns exemplos de formas de atuar perante estes problemas. Porém, a forma mais eficaz e durável é a educação e a consciencialização dos cidadãos desde cedo para a importância de preservarmos os recursos naturais. Este é um passo importante numa educação para a cidadania, capaz de formar cidadãos ativos, críticos, conscientes e preocupados com o planeta Terra.

2.3. Educar para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável no pré-escolar

Como referem Martins e colaboradores (2010), a EDS é imprescindível na adoção de uma escala de valores diferente que suporte, a nível individual, a adoção de atitudes e comportamentos justos e ecologicamente sustentáveis. Educar, neste âmbito, significa que se deve repensar a educação desde o pré-escolar até à universidade, de forma a incluir princípios, capacidades e valores relacionados com a sustentabilidade nas três dimensões: social, ambiental e económica, sendo este processo de extrema importância para a sociedade futura.

Neste contexto, a educadora tem um papel fundamental, ao consciencializar a criança da necessidade de todos contribuímos para um desenvolvimento sustentável. A educadora pode fazê-lo delineando estratégias que mostrem a realidade do nosso planeta e que motivem as crianças para protegerem o ambiente através de ações. Estratégias como vídeos, histórias e diálogos sobre formas de atuar em prol do planeta Terra são possibilidades de incentivar as crianças e as suas famílias para o Desenvolvimento Sustentável.

Com estes objetivos, foram concebidos guiões didáticos e elaborados projetos de investigação destinados aos primeiros anos de escolaridade, designadamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que auxiliam os professores a implementar uma EDS. No primeiro caso, destacamos o guião *Sustentabilidade na Terra – Guião Prático para Professores*, que pertence à coleção “Ensino Experimental das Ciências”. Este guião pretende ser uma base de apoio à implementação da EDS, sendo a sua principal finalidade a

promoção da cidadania assente numa ética de responsabilidade, consciente da situação de emergência planetária que actualmente enfrentamos, que respeite os limites físicos do Planeta e que assuma a responsabilidade não só pelas gerações presentes e futuras, mas também pelos outros seres vivos (Martins et al., 2010, p. 6).

É importante destacar que este guião inclui temáticas que caracterizam a situação mundial atual, através da demografia humana, os recursos naturais e o consumo, incluindo ainda alguns exemplos de possíveis medidas de intervenção nas problemáticas.

No segundo caso, destacamos um projeto realizado por Patrícia Sá, em 2008, e que apresentou como finalidade desenvolver um programa de formação de professores do 1.º CEB num contexto de EDS. Este projeto, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em quatro fases: na Fase I houve um levantamento documental para o estabelecimento do quadro teórico que envolve a problemática do desenvolvimento sustentável, a Fase II consistiu na averiguação das conceções que os professores do 1.º CEB tinham sobre desenvolvimento sustentável e sobre a necessidade de (re)orientarem a educação para a promoção desta compreensão, na Fase III ocorreu a implementação de um programa de formação de professores de acordo com as necessidades identificadas na fase anterior, e por último, na Fase IV, houve a avaliação do programa implementado.

Com a implementação deste projeto a autora concluiu que o Programa do Ensino Básico e os Manuais Escolares, respetivamente o documento e os recursos mais utilizados pelos professores, eram muito pobres em orientações EDS. Assim, a autora sugere que é necessário repensar os programas de formação através da inclusão de “conteúdos pré-definidos que proporcionem contextos de reflexão e consciencialização dos professores para a situação actual, mas também acompanhamento de situações de prática didáctico-pedagógica com orientação EDS adequada aos contextos em que são implementadas” (2008, p. 451).

Uma outra conclusão retirada pela autora deste estudo prende-se com o facto de a Educação para a Cidadania não ser refletida de forma transversal ao currículo, sendo trabalhada pontualmente e à margem dos restantes conteúdos. Como já referimos, uma EDS só resulta quando existe uma cidadania consciente. Neste sentido, é cada vez mais importante que, desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças sejam educadas nesse âmbito, como aliás é sugerido nas OCEPE que incluem, como objetivo específico, “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Educar para a cidadania pode conduzir à promoção de uma participação baseada na construção de conhecimentos conceituais, atitudinais e valorativos relacionados com a sustentabilidade, que compromete o futuro (Sá, 2007). Todavia, as instituições e as educadoras devem ter a consciência de que educar para a cidadania não diz apenas respeito às atitudes e valores, é também um direito de cidadania que as crianças tenham acesso a mais línguas do que a nativa, para que, deste modo, possam agir em contextos comunicacionais alargados.

As crianças devem consciencializar-se de que são cidadãos e que isso implica, segundo Vasconcelos,

o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum (2007, p. 110).

Consideramos, portanto, importante sensibilizar as crianças para a participação social no sentido de compreenderem o mundo de hoje, levá-las a pensar nos efeitos negativos da globalização e do consumismo, que hoje vemos serem exagerados e

prejudiciais para o nosso planeta, sensibilizá-las para a diversidade de línguas e culturas e para a necessidade de as preservar, educá-las para olharem o Outro com respeito e como alguém que traz consigo tesouros escondidos que nos podem enriquecer. Tal pode ser feito através de projetos que se querem, acima de tudo, transdisciplinares, e que unam as crianças em torno de um objetivo comum: construir uma cidadania consciente, participativa e empenhada.

Neste âmbito, destacamos dois estudos: um realizado com crianças do 1.º CEB por Susana Sá, em 2007, e outro realizado com crianças em idade pré-escolar por Susana Santos, em 2012.

O estudo de Susana Sá (2007) apresentava como principais temas o desenvolvimento sustentável e a sensibilização à diversidade linguística e cultural. O estudo tinha como objetivos de investigação: conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de SDLC no 1.º CEB, no âmbito de uma EDS; articular e relacionar a diversidade linguística e cultural com as diferentes áreas do desenvolvimento sustentável; e ainda compreender que vantagens podem usufruir os alunos com este tipo de abordagem. Neste âmbito, o projeto de intervenção visava desenvolver as competências das crianças, nomeadamente, a competência comunicativa, a competência plurilingue, a competência intercultural, a competência de realização, a competência existencial e ainda promover competências de aprendizagem. Este projeto, realizado numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, intitulou-se “À procura da ilha das palavras”, e foi realizado em 6 sessões que decorreram todas as terças e sextas-feiras do mês de Maio.

Após a implementação do projeto e a posterior recolha de dados, a autora concluiu que os alunos se mostraram entusiasmados e envolvidos nas sessões, tendo desenvolvido conhecimentos e atitudes. No primeiro caso, desenvolveram conhecimentos importantes no que se refere ao desenvolvimento sustentável, nas suas diferentes dimensões. No segundo caso, desenvolveram atitudes de valorização da diversidade linguística e biológica, de respeito pelo ambiente, de preservação dos recursos naturais, tendo adotado um consumo mais racional. Os alunos consciencializaram-se ainda da má distribuição dos bens e riquezas, afirmando que gostariam de partilhar com os mais desfavorecidos aquilo que têm. Em suma, os alunos tomaram consciência de que é necessário intervir na sociedade para a melhorar.

Após a implementação deste projeto, em 2012, Sá realizou um projeto semelhante, mas mais alargado, numa turma do 4.º ano do 1.º CEB. Este projeto, que

contou com 20 sessões, apresentava como objetivos de investigação “construir conhecimento sobre a integração curricular da sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável no 1.º Ciclo do Ensino Básico concebendo, implementando, avaliando e reconstruindo atividades pedagógico-didáticas interdisciplinares” (Sá, 2012, p. 125) e ainda “analisar a partir dos resultados de um projeto de intervenção, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos nos alunos” (ibidem).

Como conclusões, Sá (2012) admite que as crianças se envolveram positivamente no projeto, destacando a reconstrução de atitudes, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades importantes na construção de uma cidadania global, que exige também o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural. O projeto fomentou ainda a transformação de alguns comportamentos e atitudes face aos recursos naturais e face a outros sujeitos, falantes de outras línguas. Por fim, a autora destaca que este tipo de abordagem interdisciplinar promove uma capacidade sistémica de relacionar diferentes áreas de conhecimento e de compreender que as ações individuais e locais têm efeitos a nível global.

Outro projeto realizado neste âmbito foi conduzido por Susana Santos, com crianças com idades compreendidas entre os 3 os 5 anos. Este estudo visou sensibilizar as crianças para a diversidade no âmbito de uma EDS, a partir de atividade de SDLC, entre as quais destacamos a leitura de histórias, a exploração do globo terrestre, a aprendizagem de palavras em diferentes línguas, e ainda a construção da régua da cidadania.

Através da gravação vídeo das sessões, que foram analisadas recorrendo à Escala de Envolvimento de Leuven, a autora concluiu que as crianças se envolveram positivamente em todas as sessões do projeto, tendo ficado sensibilizadas para a importância do seu papel e das suas atitudes enquanto cidadãs ativas que podem fazer a diferença.

A análise destes projetos fez-nos compreender que é importante que as escolas planeiem e realizem com maior frequência projetos de EDS, de forma transdisciplinar, alargando o seu espectro à educação pré-escolar, uma vez que é desde cedo que devemos sensibilizar e educar as crianças para cuidarem do nosso planeta tornando-se cidadãs responsáveis. Neste sentido, apresentamos, no capítulo seguinte, um projeto assente em atividades de SDLC que visou educar para a diversidade e para o desenvolvimento sustentável no pré-escolar.

Síntese do enquadramento teórico

Ao longo dos capítulos apresentados neste enquadramento teórico pudemos constatar que vivemos num mundo diversificado tanto a nível cultural, como a nível linguístico, em resultado dos processos de globalização, dos desenvolvimentos tecnológicos e das migrações. Esta diversidade, que ainda é encarada como um problema que afeta a comunicação e como um *deficit* que limita a aprendizagem, deve ser vista como um aspeto positivo, que torna o nosso planeta mais rico e nos permite contactar com outros modos de vida e relacionarmo-nos com pessoas que falam outras línguas.

É neste âmbito, que se acredita ser essencial promover desde cedo uma sensibilização das crianças à diversidade linguística e cultural, sendo este um fator positivo no reforço da imagem da diversidade, procurando que os alunos adquiram interesse e curiosidade por outras línguas e culturas e desenvolvam atitudes de respeito face ao Outro. O grande objetivo da SDLC nas escolas é, essencialmente, que os alunos re(construam) representações linguísticas e culturais, favorecendo a criação de imagens positivas face às línguas e culturas, e despertando a curiosidade, interesse e vontade pela aprendizagem de línguas.

Os valores, a diversidade, o conhecimento, as línguas e as visões de mundo que estão associados à cultura são uma das bases da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, relacionando-se, de forma mais estreita, com a sua dimensão social.

Neste âmbito, é importante educar as crianças para a cidadania, ajudando-as a compreender, de forma gradual, o seu papel no mundo e a necessidade de agirem para resolverem os problemas das sociedades. Para tal, cabe às educadoras mostrar a realidade às crianças, para que as mesmas se consciencializem de que há algo que tem que ser feito para que o nosso mundo esteja a salvo tanto da perda da diversidade linguística, como da diversidade biológica e cultural.

Como forma de sensibilizar as crianças para estes aspetos, apresentamos, no capítulo seguinte, um projeto de intervenção realizado num jardim de infância, descrevendo a metodologia utilizada, as sessões e atividades implementadas.

Capítulo 3 – Orientações metodológicas do estudo

Introdução

Este capítulo intitula-se “Orientações Metodológicas do Estudo”, o que significa que será focado essencialmente em aspetos que envolvem o projeto de intervenção realizado em contexto pré-escolar. Neste sentido, organizámos o capítulo da seguinte forma: primeiramente, definiremos a metodologia a utilizar, inserindo o nosso estudo dentro do paradigma qualitativo e da metodologia de investigação-ação. Num segundo momento, contextualizaremos o nosso projeto e as temáticas que trabalhámos tendo em conta os documentos do Ministério da Educação referentes ao pré-escolar, de forma a percebermos como podemos atuar perante o grupo à luz da legislação para este nível educativo. Para podermos perceber a pertinência destes temas no grupo em questão, o contexto escolar onde realizámos o nosso estudo também será caracterizado, bem como o grupo com o qual implementámos o projeto. Neste terceiro momento, descreveremos as sessões, ou seja as atividades implementadas, bem como os recursos e materiais necessários para que as atividades decorressem da melhor forma, tendo em conta os nossos objetivos. Num último momento, apresentaremos os instrumentos de recolha de dados, explicando por que é que optámos pelos mesmos e não por outros, nomeando as vantagens que estes proporcionam ao estudo e à implementação do projeto.

Estamos conscientes de que o projeto é de curta duração e por isso as expectativas que temos poderão não ser concretizadas. Mesmo assim a organização de todo este capítulo é muito importante para que possamos por em prática tudo o que apenas foi pensado até agora. A grande responsabilidade de implementar o projeto e as sessões é certamente o grande foco, e perceber como o grupo reagiu às mesmas será uma mais-valia para o nosso percurso com futuras educadoras.

3.1. Enquadramento do estudo

3.1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação

Para a realização do presente projeto optámos por realizar uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino/aprendizagem, permitindo-lhes refletir criticamente sobre a prática, de forma a reformulá-la e melhorá-la.

Nos estudos de tipo qualitativo, como é o nosso caso, o investigador é um dos elementos centrais, este procura o significado das coisas e analisa ainda o contexto como o principal influenciador do comportamento humano. Neste tipo de estudos o importante é o processo e não os resultados ou produtos (Bodgan & Biklen, 1994, p. 49).

Outra característica importante dos estudos qualitativos, no que se refere aos investigadores, é que separar a ação da palavra ou mesmo do gesto significa perder os significados. Por este motivo, os investigadores

(...) frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados (Bodgan & Biklen, 1994, p. 48).

Assim, os investigadores envolvem-se de forma ativa no contexto, tentando captar da melhor forma tudo o que se passa em redor da investigação.

Como já foi dito anteriormente, o nosso projeto enquadra-se num paradigma de tipo qualitativo, mais concretamente numa investigação com características da metodologia de investigação-ação que se caracteriza por permitir identificar problemas, incertezas e questões que possibilitam ao professor refletir na ação, refletir sobre a ação e ainda refletir sobre a reflexão.

A reflexão na ação ocorre durante prática letiva e faz parte do processo de observação; a reflexão sobre a ação tem lugar após a prática e tem como principal foco

rever as operações efetuadas; e por fim, a reflexão sobre a reflexão, permite ao professor compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas que foram surgindo e (re)orientar as suas práticas no futuro (Coutinho et al., 2009). Podemos, assim, verificar que a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática é o foco principal da investigação-ação, com o intuito de não só resolver os problemas, mas também de introduzir alterações nessa prática.

Um aspeto importante a destacar é que na investigação-ação o trabalho não termina quando o projeto acaba, o investigador continua a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática. Segundo Elliott,

[a] sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das “teorias” ou hipóteses que gera depende não tanto de testes “científicos” de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as “teorias” não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática (1991, p. 69).

Neste processo o professor desempenha não só a função de ator educativo, implementando atividades de acordo com os seus objetivos, mas assume também um papel de investigador que “olha” criticamente para a ação, visando compreender e melhorar as práticas. Ao envolver-se ativamente na causa da investigação, o professor desenvolve-se profissionalmente, pois identifica problemas e consegue selecionar estratégias que o ajudem na sua resolução. Assim, podemos afirmar que a investigação-ação não é apenas uma metodologia, mas também uma forma de ensino, na medida em que implica planear, atuar, observar e refletir, com o objetivo de introduzir melhorias na prática e proporcionar um maior conhecimento acerca da mesma.

A investigação-ação envolve um conjunto de fases (ver Figura 2) que funcionam de forma contínua e seguem uma sequência. Enquanto o problema não ficar resolvido e as mudanças ocorrerem, não para e funciona de forma cíclica.

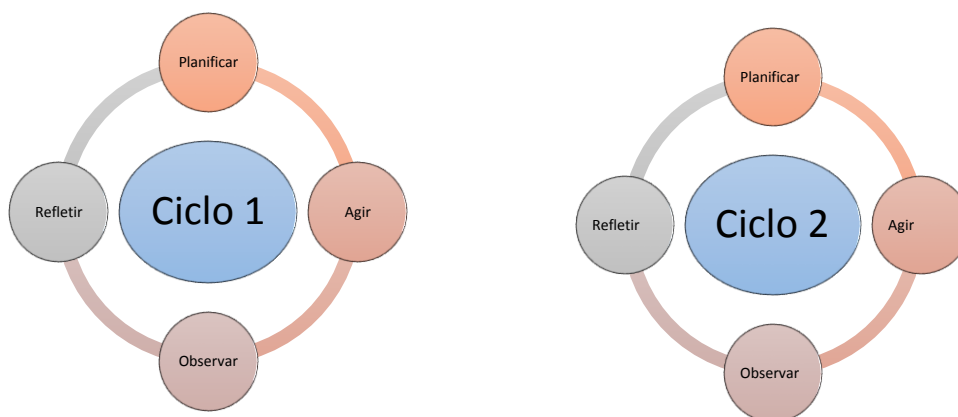


Figura 2 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação
(adaptado de Coutinho et al., 2009).

Como podemos ver na Figura 2, o investigador começa por definir o problema e posteriormente o projeto a implementar, para que na fase de ação o possa por em prática. A fase seguinte centra-se na observação para que seja possível a última fase, a reflexão. Nesta última fase reflete-se através de uma avaliação geral do que foi observado e com o objetivo de verificar se o problema detetado inicialmente (questão de investigação) está resolvido. Caso este não esteja resolvido, passa-se para um 2.º ciclo que engloba novamente as mesmas fases. Neste caso, o investigador irá novamente planificar e agir, observar e, por fim, voltar a refletir. Se necessário, poderá passar para um 3.º ciclo semelhante em termos estruturais aos anteriores; o mais importante é resolver os problemas e contribuir para a melhoria do ensino.

A metodologia usada no nosso projeto apresenta características dos estudos de investigação-ação, na medida em que o organizámos de acordo com as fases previamente apresentadas: identificação de uma temática a explorar, planificação do projeto, implementação do projeto e observação dos resultados. Numa fase posterior, refletimos sobre o que se passou, reflexão esta que foi sendo feita em vários momentos da nossa intervenção e que se enquadrou na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. Esta reflexão continuada na ação e sobre a ação permitiu-nos compreender os efeitos do projeto nas crianças, bem como identificar necessidades de melhoria e reformulação das atividades, recorrendo a um segundo ciclo de investigação-ação. No caso do nosso projeto, devido à escassez de tempo, este segundo ciclo não chegou a concretizar-se.

É importante salientar que o intuito de realizar a investigação não partiu de um problema ou de uma situação observada nas nossas práticas, uma vez que, quando selecionámos as temáticas, não estávamos a intervir com este grupo, mas sim de uma necessidade identificada por nós, enquanto docentes e investigadoras, de conceber, implementar e avaliar um projeto que tivesse como objetivo educar crianças em idade pré-escolar a respeitar os outros e a preservar os recursos. Neste sentido, movia-nos uma intenção não só exploratória, de tentar compreender as possibilidades de implementação deste tipo de projetos na educação pré-escolar, mas também transformadora dos contextos, contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes das crianças.

Concluímos que a investigação-ação como forma de ensino pretende melhorar a prática no sentido de transformar, mudar e alargar o conhecimento das crianças, sendo que estes foram os grandes focos do nosso projeto, cuja questão de investigação e objetivos apresentamos, detalhadamente, no tópico seguinte.

3.1.2. Questão de investigação e objetivos do estudo

Enquanto docentes, observadoras e investigadoras sentimos a necessidade de implementar um projeto de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) com crianças em idade pré-escolar, para as ajudar a tomarem consciência do mundo em que vivemos e das mudanças que podemos fazer para que o mundo se torne mais rico culturalmente e mais sustentável.

Desta forma, definimos a seguinte questão de investigação: “Como podemos ensinar as crianças em idade pré-escolar a respeitar os outros e a preservar os recursos (naturais e culturais) através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural?”. Desta questão decorrem os seguintes objetivos:

- Analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção de SDLC, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos das crianças;
- Compreender como é que atividades de SDLC podem promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos outros e pela natureza.

Pelo acima exposto, pretendemos que, através de um projeto de investigação-ação, se possam descobrir formas de EDS, a partir de atividades de SDLC em contexto pré-escolar. Assim, e para facilitar a elaboração das sessões e os consequentes recursos, definimos alguns objetivos específicos para o nosso projeto de intervenção que passam por:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Fomentar atitudes e comportamentos de respeito pela Natureza e pelo ambiente;
- Desenvolver o respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões e valores dos outros;
- Reconhecer que as diferenças contribuem para um mundo mais rico.

Tendo definido as questões e objetivos inerentes à nossa investigação e ao nosso projeto de intervenção, passaremos, de seguida, a apresentar este projeto que realizámos com um grupo de crianças em idade pré-escolar.

3.2. Projeto de Intervenção Educativa

3.2.1. Inserção curricular da temática

Para conseguirmos definir os objetivos do projeto de intervenção anteriormente mencionados e podermos justificar a pertinência das temáticas escolhidas, surgiu a necessidade de elaborarmos uma contextualização curricular da abordagem SDLC, recorrendo essencialmente às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), documentos orientadores para este nível educativo.

Assim, começando pelas OCEPE, destacamos algumas orientações para o educador no âmbito da SDLC e da EDS que fundamentam a implementação do projeto de intervenção, nomeadamente através dos seguintes objetivos educativos: “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (1997, p. 93) e “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (idem, p. 15).

Estes objetivos educativos indicam que é importante na idade pré-escolar criar oportunidades para que a criança possa ter contacto com um contexto rico em termos de

cultura e com oportunidades que lhe possibilitem perceber como pode agir com os outros e com o planeta para viver democraticamente e de forma sustentável.

No que diz respeito às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar destacamos quatro domínios que incidem nas temáticas de SDLC e de EDS, sendo eles o Domínio das Inter-Relações Natural e Social, o Domínio Identidade/Auto-Estima, o Domínio Convivência Democrática/Dinamismo e por fim o Domínio Solidariedade/Respeito pela diferença.

Começando pelo Domínio “Dinamismo das Inter-Relações Natural e Social”, destacamos duas metas que dizem respeito à preservação do ambiente e ao respeito pela diversidade por parte das crianças, nomeadamente a Meta Final 33, que se centra essencialmente na conservação da Natureza e do ambiente: “No final da educação pré-escolar, a criança manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (exemplos: não desperdiçar água e eletricidade; não deitar papéis e outros resíduos para o chão)” e ainda a Meta Final 36, que foca aspetos de respeito pela diversidade: “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade”.

No que concerne ao Domínio “Identidade/Auto-Estima”, realçamos a Meta Final 2 que fala dos grupos a que a criança pertence, e que fazem parte da sua identidade cultural e social: “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social”.

No Domínio “Convivência Democrática/Dinamismo”, damos relevância a duas metas, a Meta Final 26, que diz respeito ao outro e às suas necessidades: “No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus” e a Meta Final 27, que realça como é importante promover comportamentos positivos face à natureza e ao ambiente: “No final da educação pré-escolar, a criança manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente”.

Por último, o Domínio “Solidariedade/Respeito pela diferença”, como o próprio nome indica, destaca a importância da diversidade para termos um mundo mais rico, nomeadamente através da Meta Final 30: “No final da educação pré-escolar, a criança

reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano”.

Após a análise das Metas de Aprendizagem, podemos verificar que é nestas idades (3 aos 6 anos) que as crianças devem ser ensinadas a respeitar o ambiente e a respeitar os outros e as suas culturas. Assim, é importante que neste nível de ensino a criança crie e desenvolva comportamentos de preocupação com a Natureza e de respeito pelo ambiente através de alguns atos (como por exemplo: separar o lixo, não colocar lixo no chão, poupar água). Conduzir as crianças a conhecerem diferentes culturas e os correspondentes hábitos são também aspetos importantes para que as mesmas comecem a demonstrar algumas atitudes e comportamentos de respeito pela diversidade de culturas, línguas e valores. Desta forma, é importante que no final da educação pré-escolar a criança reconheça que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade.

Após a análise dos dois documentos orientadores para o pré-escolar, concluímos que as temáticas da SDLC e do DS estão incluídas de forma transversal nas diferentes áreas de conteúdo. Desta forma, trata-se, neste estudo, de colocar em prática, aquilo que está decretado pelo Ministério, no sentido de promover a sustentabilidade e a equidade nas nossas sociedades através de pequenos passos na educação pré-escolar.

Estando justificadas pelos documentos orientadores as temáticas por nós selecionadas, passamos a apresentar os participantes no estudo, bem como o contexto em que este foi implementado.

3.2.2. Caracterização do contexto

O projeto de intervenção que concebemos foi realizado na educação pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. A idade das crianças foi entendida por nós como uma mais-valia do projeto, refletindo, igualmente, a adequação das temáticas abordadas, uma vez que, como referem Tavares et al.: “A identidade pessoal e cultural constrói[-se] entre os 2 e os 6 anos [e] é acompanhada por múltiplas e intensas emoções que as crianças devem aprender a integrar na própria estrutura da personalidade” (2007, p. 55).

O projeto de intervenção foi implementado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região de Aveiro. Esta instituição foi fundada em 1980 com o objetivo de contribuir para a promoção e desenvolvimento global da população

que reside, trabalha ou estuda no concelho de Aveiro. A instituição é composta por três valências: Creche, Pré-Escolar e Centro de Atividades Tempos Livres.

Após a análise dos documentos da instituição, recolhemos alguns dados pertinentes para o desenvolvimento do nosso projeto, no sentido de conhecermos melhor cada criança, tendo analisado as fichas individuais de cada uma delas. No que diz respeito às crianças participantes no projeto, estas integravam um grupo de 22 crianças, 12 meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, sendo que 11 crianças tinham 3 anos, 10 tinham 4 anos, e uma apenas 2 anos.

Este grupo de crianças tinha a particularidade de integrar crianças de outras nacionalidades: uma criança de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade indiana, bem como duas crianças filhas de pais migrantes, uma delas tinha um pai de nacionalidade francesa e outra um pai de nacionalidade russa. Com a exceção do menino indiano, que tinha alguma dificuldade em se expressar e compreender o que era dito, todas as crianças compreendiam perfeitamente o português e conseguiam comunicar nesta língua.

Considerámos que esta diversidade linguística e cultural no grupo poderia trazer benefícios para as crianças, podendo servir de motor para fomentar a partilha de aspetos culturais e de realidades diferentes, despertando a curiosidade e o conhecimento das crianças sobre o diferente. Assim, estas crianças desde cedo poderiam conhecer a diversidade e aprender a lidar com ela.

Após caracterizar a instituição e a turma, consideramos que este projeto é perfeitamente adequado ao grupo de crianças, essencialmente devido ao facto de estarem presentes diferentes nacionalidades e de as crianças terem idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, o que nos permite educar as crianças desde cedo para que sejam cidadãos responsáveis, conscientes do seu papel na construção de um mundo mais justo, mais humano e mais sustentável. Estes objetivos nortearam a construção de quatro sessões de SDLC que iremos descrever de seguida.

3.2.3. Descrição das sessões do projeto

O projeto de intervenção que intitulámos “De mãos dadas, conseguimos salvar o mundo!” foi implementado num período de tempo de uma semana (início do mês de novembro) durante aproximadamente dois dias e duas manhãs. As duas primeiras

sessões decorreram durante 90 minutos (da parte da manhã) mais 40 minutos (da parte da tarde), a terceira sessão decorreu durante 90 minutos (da parte da manhã), e a quarta sessão durante 60 minutos (da parte da manhã). O projeto desenrolou-se na hora de grande grupo, ou seja, depois da realização das rotinas diárias das crianças, como o acolhimento, o brincar e a distribuição do pão. A hora de grande grupo é quando o grupo está completo e reunido na manta para iniciar determinadas atividades preparadas pela educadora.

Como já foi dito, este projeto teve como principal objetivo sensibilizar as crianças para a importância de valorizarem a diversidade, no âmbito de uma EDS, motivando-as para estabelecerem relações com diferentes línguas e culturas numa educação intercultural, de forma a prepará-las para novas situações, que contribuam para a construção de um futuro mais solidário e sustentável.

Desta forma, apresentamos um esquema da distribuição das sessões, bem como dos instrumentos e métodos que utilizámos para recolha de dados, e que descreveremos com maior rigor no ponto 3.3.

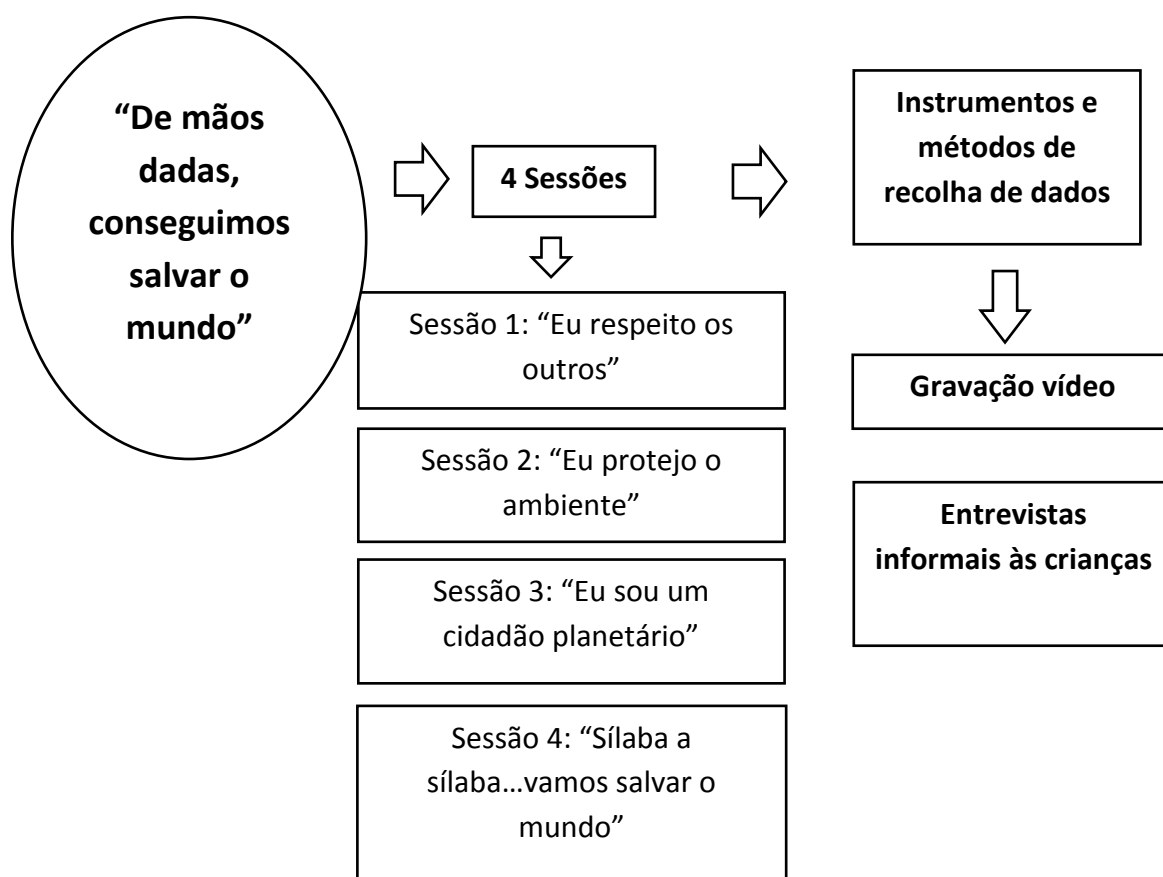


Figura 3 – Sessões do projeto de intervenção, instrumentos e métodos de recolha de dados.

De modo a apresentar uma visão geral do projeto, descrevemos numa tabela, de forma resumida, as sessões realizadas em todo o projeto, indicando as atividades e os objetivos principais de cada sessão.

Quadro 1 – Planificação do projeto.

| <i>“De mãos dadas, conseguimos salvar o mundo!”</i> | | |
|---|---|--|
| Sessões | Atividades | Objetivos principais |
| Sessão 1 <i>“Eu respeito os outros!”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “A Sr.ª Pirâmide”; • Construção da pirâmide dos alimentos pelas crianças; • Seleção de alguns alimentos mais frequentes em casa das crianças; • Apresentação, por diversas personagens, de alimentos característicos de outros países; • Aprendizagem do nome desses alimentos na língua correspondente; • Elaboração de uma receita típica de outro país. | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; - Promover atitudes de respeito pela diferença de características e hábitos de outras pessoas, reconhecendo que as diferenças contribuem para um mundo mais rico. |
| Sessão 2 <i>“Eu protejo o ambiente!”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pelas personagens da 1.ª sessão de alguns problemas ambientais que atingem os seus países (aquecimento global, seca e poluição); • Visionamento do filme <i>O jardim curioso</i>, seguido de diálogo sobre a poluição, os seus efeitos e formas de proteger o ambiente; • Construção de ecopontos com ajuda das personagens que ensinam as cores nas línguas que falam. | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para a existência de problemas ambientais; - Desenvolver o repertório linguístico das crianças; - Fomentar atitudes e comportamentais de respeito pela Natureza e pelo ambiente. |
| Sessão 3 <i>“Eu sou um cidadão planetário!”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Dramatização, pelas educadoras, da história “Os três amigos”; • Elaboração de um placar para a sala com ações positivas e negativas perante a diferença e o ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões e valores dos outros; - Fomentar atitudes e comportamentos de respeito pela Natureza e pelo ambiente; - Promover atitudes de cidadania responsável. |
| Sessão 4 <i>“Sílabas a salvar o mundo!”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Realização do jogo “Sílabas a salvar o mundo!” | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar atitudes e comportamentos de respeito pela Natureza e pelo ambiente; - Desenvolver capacidades de segmentação silábica. |

No subtópico seguinte passaremos a descrever pormenorizadamente as sessões de que fomos responsáveis ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção.

3.2.3.1. Sessão 1: “Eu respeito os outros!”

A sessão foi iniciada com a leitura e projeção da história “A Sr.^a Pirâmide dos Alimentos” em power point (Anexo 1). De seguida, passámos à exploração da história, identificando a personagem principal e a ação, ou seja, as brincadeiras da Sr.^a Pirâmide com os alimentos.

Posteriormente, foi estabelecido um diálogo entre as educadoras e as crianças sobre os alimentos que devemos comer mais e os que devemos comer em menor quantidade.

Alimentos como o chocolate, os doces e os bolos foram os exemplos mais referidos pelas crianças para o segundo caso. Para sintetizar, foi



Figura 4 – Pirâmide dos alimentos.

construída a pirâmide dos alimentos (Figura 4) e, com a

ajuda dos adultos, as crianças colocaram por grupos os alimentos que deveríamos comer mais e os que deveríamos comer menos, que são os que estão na torre da pirâmide.

Num segundo momento da sessão, as crianças foram questionadas sobre os alimentos mais frequentes em suas casas, tendo referido os ovos, a carne, a fruta e os chocolates. Neste momento, introduzimos três personagens que mostraram os alimentos mais frequentes nas suas casas. Estas personagens vinham de diferentes países e foram apresentadas através de versos presentes no livro *Tantos meninos, diferentes e todos surpreendentes* (Gonzalez, 2011) (Anexo 2). Assim, apresentámos algumas personagens: Inuki que vinha do Canadá e falava inuktitut (Figura 5), a Li que vinha da China e falava Mandarim (Figura 6) e por último o Palak que falava inglês e vinha da Índia (Figura 7).



Figura 5 – Inuki.



Figura 6 – Li.



Figura 7 – Palak.

Tal como as crianças tinham feito anteriormente, as personagens identificaram os alimentos mais característicos dos seus países. Inicialmente, fizemos a seguinte questão para testar os conhecimentos das crianças e a sua atenção: “Olhando para os nossos amiguinhos, qual será o alimento mais frequente nas suas casas?” Apesar de os alimentos mais frequentes em casa/no país das personagens estarem mais ou menos visíveis nas imagens (no caso do Inuki, o peixe, para a Li, o arroz e para o Palak, os vegetais), as crianças apenas conseguiram identificar o peixe.

Visto que as personagens vinham de outros países, mostraram ao grupo como se pronunciavam esses alimentos na sua língua. Assim o Inuki ensinou que peixe em inuktitut se diz “iqaluk”, a Li ensinou que arroz em mandarim se diz “mifan” e, por último, o Palak ensinou as crianças a pronunciar a palavra inglesa “vegetables”. À medida que íamos lendo as palavras nas línguas correspondentes, as crianças repetiam duas ou três vezes, de forma a conseguirem pronunciar bem.

Durante a parte da tarde foi elaborada uma receita típica de outro país. Neste caso, escolhemos uma receita vegetariana, uma vez que a criança indiana do grupo só comia comida vegetariana. Primeiro mostrámos a receita (Anexo 3) e lemos os ingredientes que a mesma deveria conter. De seguida, dirigimo-nos ao refeitório e, à medida que íamos lendo os passos da confeção da pizza, as crianças iam colocando os ingredientes: assim começaram por distribuir o molho de tomate pela massa, de seguida polvilharam com o queijo e colocaram as rodela de abacaxi e de tomate, depois o milho, os cogumelos e o pimento cortado em tirinhas. Todas as crianças participaram na confeção da pizza, indo cada uma, por sua vez, colocar os ingredientes.

Terminada a preparação da pizza, os adultos colocaram-na no forno e as crianças voltaram para a sala à espera que terminasse a sua confeção. Após 15 minutos, a pizza estava pronta (Figura 8) e as crianças juntaram-se na manta para provarem. Apenas duas crianças negaram, as restantes provaram e viram que afinal a comida do colega indiano também poderia ser boa. Algumas crianças chegaram mesmo a referir que iriam começar a provar antes de dizerem que não gostavam apenas pela aparência.



Figura 8 – Pizza vegetariana já confeccionada.

3.2.3.2. Sessão 2: “Eu protejo o ambiente!”

A segunda sessão foi iniciada com o regresso das personagens da sessão anterior, o Inuki, a Li e o Palak, que vieram falar sobre alguns problemas ambientais que atingem os seus países. Desta forma, iniciamos um diálogo com o objetivo de explicar primeiramente às crianças o que são problemas ambientais e o que leva ao aparecimento dos mesmos, nomeadamente, a ação humana. O Inuki começou por falar do degelo/aquecimento global e das consequências que isso traz para a vida humana e das outras espécies animais; de seguida, foi a vez da Li que falou da seca e das suas consequências nas plantações que são o meio de sobrevivência para muitas pessoas na China; e, por último, o Palak falou da poluição e dos problemas que causa à nossa saúde.

A segunda atividade a realizar foi o visionamento do filme “O Jardim Curioso” (Figura 9), e sua posterior interpretação, identificando a personagem principal, o que acontecia na história, o que a personagem fez e o que mudou. Por último e para percebermos se as crianças tinham compreendido a história, colocámos a seguinte pergunta: “Se estivessem no lugar do Jorge o que faziam? O mesmo que ele fez? Ou mudavam alguma coisa e o quê?”.

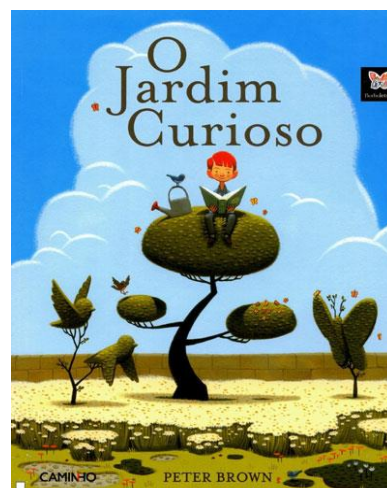


Figura 9 – História "O Jardim Curioso".

Através desta questão foi estabelecido um diálogo sobre a poluição, os seus efeitos e as formas de proteger o ambiente. Neste diálogo, era importante que as crianças percebessem primeiro o que é a poluição, o que faz ao nosso planeta e até mesmo à nossa saúde, para depois darem alguns exemplos sobre o que podemos fazer para que este problema não se expanda mais.

No período da tarde foi realizado um breve diálogo sobre o filme visto na parte da manhã e as crianças voltaram a recapitular ações que podemos tomar para ajudar o ambiente, destacando a separação do lixo. Neste âmbito, foi introduzida uma nova atividade, a construção de três ecopontos para a sala, nomeadamente o embalão, o vidrão e o papelão. Mesmo antes de começar a pintura dos ecopontos, as crianças foram questionadas sobre os materiais que devemos colocar em cada ecoponto, de seguida, foram divididas em três grupos e cada grupo dirigiu-se a uma mesa de trabalho onde se encontrava uma caixa de papelão.

Distribuídas por grupos, cada grupo responsável por um ecoponto, as crianças identificaram a cor dos ecopontos e começaram a pintá-los com guaches azuis, amarelos ou verdes. Após a pintura dos ecopontos, as crianças reuniram-se na manta e, com a ajuda das personagens, aprenderam as cores dos ecopontos em inuktitut, mandarim e inglês (Quadro 2).

Quadro 2 – Cores em diferentes línguas.

| Cores | inglês | inuktitut | mandarim |
|--------------|---------------|------------------|----------------------------|
| Azul | Blue | Tungortok | 蓝 (Lán) |
| Amarelo | Yellow | Kayok | 黄色 (Huáng) |
| Verde | Green | Tungoyortok | 绿 (Lǜ) |

As palavras presentes no quadro, que correspondem às cores escritas em diferentes línguas, encontravam-se em pequenos cartões. À medida que os adultos liam a palavra que se encontrava no cartão e as crianças repetiam, uma delas deslocava-se ao ecoponto para colar o cartão. No final, cada ecoponto continha três cartões com a sua respetiva cor nas três línguas.

3.2.3.3. Sessão 3: “Eu sou um cidadão planetário!”

A terceira sessão iniciou-se com a dramatização pelas educadoras da história original “Os três amigos” (Anexo 4). Esta história, que tinha como personagens o Inuki, a Li e o Palak, tematizava situações frequentes nos dias de hoje, nomeadamente a discriminação de crianças que vêm de outros países e o desaparecimento de alguns seres vivos devido às ações do ser humano. Retratava ainda a importância de sermos amigos de todos, independentemente da nacionalidade e aparência física, bem como aspetos que dizem respeito à forma como podemos ajudar os outros para que se sintam bem fora do seu país. Pretendíamos, desta forma, que as crianças compreendessem que, ao contactarmos com pessoas de outros países, aprendemos mais sobre as mesmas e aumentamos o nosso conhecimento sobre o mundo que é tão grande e diversificado.

A última atividade desta sessão foi a elaboração de um placar com ações negativas e positivas perante a diferença e o ambiente. Tendo como suporte imagens relacionadas com estas questões (Figura 10), as crianças selecionaram as que deveriam ser incluídas num placar dividido em boas e más ações (Figura 11). Este placar foi afixado na sala para que as crianças o pudessem consultar sempre que quisessem.



Figura 10 – Placar de boas e más ações.



Figura 11 – Imagens para construir o placar.

3.2.3.4. Sessão 4: “Sílabas a sílabas... vamos salvar o mundo!”

Na última sessão, a atividade central consistiu na realização de um jogo denominado “Sílabas a sílabas... vamos salvar o mundo”. Esta sessão decorreu em colaboração com a minha colega de diáde,



Figura 12 – Imagens para o jogo.

cujo projeto visava desenvolver a consciência silábica de crianças em idade pré-escolar. Na sala destinada à educação física, construímos um percurso no chão usando arcos. As crianças, divididas em grupos e representando as personagens das sessões anteriores de ambos os projetos, nomeadamente meninos chineses e havaianos, escolhiam um cartão com uma imagem que estava dentro de um saco (Figura 12). Depois de identificado o objeto representado pela imagem, as crianças deveriam dividir o seu nome em sílabas. Uma vez identificando o número correto de sílabas, as crianças avançavam o mesmo número de casas no percurso. Terminado o percurso, as crianças deveriam colocar os objetos no ecoponto correto.

3.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados

Para podermos avaliar o nosso projeto, recolhemos um conjunto de dados utilizando métodos e procedimentos típicos dos estudos de tipo qualitativo. Assim, recorremos a gravações vídeo e entrevistas informais às crianças.

3.3.1. Gravações vídeo

Para conseguirmos aceder às interações comunicativas das crianças, optámos por utilizar as gravações vídeo, visto que não poderíamos depender apenas da nossa memória que é seletiva e poderia levar a que alguns dados importantes para a nossa investigação se perdessem.

Neste sentido, utilizámos as gravações vídeo, essencialmente porque permitem observar os comportamentos e atitudes das crianças no momento em que estes se produzem, bem como captar a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interações verbais e não-verbais (Estrela, 1994). Cohen e Manion (1994) acrescentam ainda que, num contexto de investigação educativa, o recurso ao vídeo permite ao investigador um registo exato dos comportamentos, das atitudes, das reações e dos diálogos ocorridos na intervenção, sendo que os diálogos, no nosso caso, foram o foco principal de análise. Para além disso, é necessário destacar que as gravações vídeo estão sempre disponíveis para análise posterior, melhorando, desta forma, a fiabilidade do estudo.

Inicialmente, pensámos em utilizar apenas a observação direta como método de recolha de dados. Todavia, a observação apresenta como limitação principal a

difficuldade de registo. Como pretendíamos estar totalmente envolvidas nas sessões, tornava-se complicado fazer registos, e não os fazendo corríamos o risco de perder informações que nos poderiam ser muito úteis para percebermos os efeitos que o projeto teve no grupo.

Após a recolha dos dados, as gravações vídeo foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, cujos procedimentos apresentamos no capítulo seguinte, e que nos permitiu responder, com maior rigor, à questão de investigação.

É de salientar que as crianças foram previamente informadas de que as sessões iriam ser gravadas e todos os encarregados de educação assinaram uma declaração de consentimento, dando autorização para que os seus educandos fossem filmados.

3.3.2. Entrevistas informais às crianças

Optámos por utilizar entrevistas como método de recolha de dados, visto que estas são utilizadas para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134).

Assim, após a implementação do projeto de intervenção, realizámos entrevistas informais aos alunos, que tiveram como finalidade compreender quais os efeitos que o programa de intervenção teve nas representações e conhecimentos das crianças face à diversidade e ao ambiente.

Tendo presente o facto de que estávamos a entrevistar crianças pequenas, optámos pela realização da entrevista em grupos de 3 a 4 elementos. Outra preocupação que tivemos foi a de realizar entrevistas relativamente curtas (cf. Anexo 5), sendo que a sua duração foi de 10 a 15 minutos para cada grupo. Para que as crianças não ficassem nervosas, não fizemos uma rígida introdução, apenas afirmámos que gostaríamos de conversar com elas sobre as atividades que tínhamos feito na semana anterior, e assim transformámos a entrevista numa conversa informal e divertida (Bodgan & Biklen, 1994). Apesar de termos algumas questões definidas, tentámos não nos limitar apenas às questões, permitindo que as crianças falassem sobre o que mais as tinha interessado.

Desta forma, no decurso das entrevistas, assumimos uma atitude de escuta, procurando não interromper os discursos das crianças, respeitando os silêncios e as pausas que faziam. No entanto, de forma a obter respostas e opiniões de todas, foi

necessário, por vezes, centrar a nossa atenção em determinada criança e intervirmos quando começavam a fugir ao assunto, mencionando situações que não tinham ligação com as atividades e os assuntos trabalhados.

Foi nossa opção neste estudo transcrever as entrevistas realizadas, bem como as gravações vídeo das sessões, na íntegra, com a finalidade de compreendermos melhor os efeitos do programa de intervenção, mas também para conseguirmos identificar as atividades que tiveram maior sucesso. Simultaneamente, pudemos verificar os conhecimentos que as crianças já tinham sobre estas temáticas, e desta forma perceber se em casa há algum trabalho feito por parte dos pais neste sentido.

Síntese

O grande objetivo deste terceiro capítulo era apresentar a metodologia de investigação adotada neste estudo. Assim, num primeiro momento refletimos sobre a natureza do estudo, enquadrado numa abordagem qualitativa, essencialmente por querermos compreender e interpretar os processos, bem como as perceções das crianças. Caracterizámos ainda a metodologia do nosso estudo, de tipo investigação-ação, essencialmente porque a ação e a reflexão sobre a prática foram aspetos primordiais da nossa investigação.

Ainda neste capítulo caracterizámos o grupo com o qual desenvolvemos o projeto, de maneira a perceber se este era adequado. Verificámos que o projeto se adequava à idade das crianças e à diversidade linguístico-cultural do grupo, tendo esta sido uma motivação acrescida para trabalharmos a interculturalidade e a EDS já nos primeiros anos de escolaridade.

As sessões, as atividades e os recursos por nós construídos foram também descritos neste capítulo, bem como os métodos e instrumentos de recolha de dados. Assim, para não perdermos qualquer palavra ou atitude das crianças no decorrer das sessões, optámos pela gravação vídeo das mesmas e a sua posterior transcrição. As entrevistas informais às crianças também foram transcritas com o objetivo de compreender os efeitos que o programa de intervenção teve nas atitudes, capacidades e conhecimentos das crianças face à diversidade e ao ambiente.

Assim, no próximo capítulo procuraremos analisar os dados recolhidos através destes dois tipos de métodos e instrumentos, de forma a conseguirmos responder ao nosso objetivo de investigação central que visa compreender como podemos ensinar as crianças em idade pré-escolar a preservar os recursos e as respeitar os outros através da abordagem SDLC.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados

Introdução

Após termos apresentado o nosso estudo e justificado as nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos em contexto escolar, através da gravação vídeo de quatro sessões de SDLC e de entrevistas informais realizadas às crianças depois da implementação das sessões.

A análise e discussão dos dados tem por base a nossa questão de investigação, pelo que o grande foco estará nos efeitos do projeto no desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes e capacidades das crianças face à diversidade linguística e cultural e ao meio ambiente.

A apresentação da metodologia, instrumentos e procedimentos de análise será o primeiro assunto a ser abordado. Numa primeira fase, justificaremos a escolha e a pertinência da análise de conteúdo e, numa segunda fase, definiremos as categorias e subcategorias de análise. Ainda neste tópico, mas certamente presente em anexo, incluiremos as transcrições integrais das sessões de SDLC e das entrevistas informais realizadas às crianças (cf. Anexo 7), o sistema de codificação utilizado para estas transcrições (cf. Anexo 6), bem como a explicitação do processo de categorização propriamente dito, com o agrupamento das interações de acordo com as respetivas categorias e subcategorias (cf. Anexo 8).

Um segundo assunto a ser abordado neste capítulo é a análise dos dados recolhidos. De forma a facilitar a sua discussão e organização, centramo-nos, em cada subcapítulo, na análise dos conhecimentos, atitudes e capacidades que as crianças desenvolveram no âmbito das línguas e culturas e do ambiente.

Desta forma, e após a análise das três categorias, iremos proceder à discussão global dos resultados obtidos e mostrar de que forma este projeto veio dar resposta à nossa questão de investigação para podermos ser capazes de apresentar e discutir algumas propostas concretas de SDLC na perspetiva de uma educação para o desenvolvimento sustentável na educação pré-escolar.

4.1. Metodologia, instrumentos e procedimentos de análise de dados

4.1.1. A análise de conteúdo

Dada a natureza deste estudo, assente numa metodologia de investigação-ação e numa recolha de dados que procurou registar as interações dos participantes no estudo, privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). Em particular, a análise de conteúdo consiste numa descrição dos dados recolhidos, de maneira objetiva e sistemática, e na sua interpretação pelo investigador, permitindo não só descrever as situações, mas também interpretá-las no sentido de compreender e explicar o objeto de estudo e os seus significados.

Segundo Vala (1986), a grande finalidade da análise de conteúdo consiste em “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). Assim, há a possibilidade de retirar conclusões sobre a fonte de informação, no fundo, a situação que possibilitou produzir o material que será objeto de análise, no nosso caso, as interações verbais das crianças entre si e com as educadoras.

Guerra (2006) acrescenta ainda que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método que utiliza o procedimento normal da investigação, ou seja, “o confronto entre um quadro de referências e o material empírico recolhido” (p. 62). Refere ainda que esta técnica apresenta duas dimensões, a “dimensão descritiva”, que se refere à narração do que ocorreu, e a “dimensão interpretativa”, que diz respeito a questões do investigador em relação ao objeto de estudo.

Para além das dimensões mencionadas, a análise de conteúdo ostenta duas funções importantes, uma função heurística, assente na exploração e na descoberta de hipóteses e uma função de administração de prova, em que “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação” (Bardin, 1977, p. 30). Estas duas funções podem complementar-se, enquanto uma se dedica à investigação e à descoberta (função heurística), a outra preocupa-se com os instrumentos e procedimentos a utilizar para novas interpretações (função de administração da prova).

As características que destacámos aqui para a análise de conteúdo permitem-nos afirmar que esta é a técnica mais adequada ao nosso estudo, na medida em que nos permite interpretar o texto, neste caso, as falas e expressões retiradas das transcrições das gravações vídeo das sessões e das entrevistas, identificando a informação específica e organizando-a em categorias, o que facilita a análise e posterior compreensão do texto.

Neste processo, a categorização tem um papel central, pois permite que os dados recolhidos estejam organizados de acordo com categorias. Estas categorias são uma “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem” (Bardin, 1977, p. 37), assemelhando-se a

caixas (...) dentro das quais são distribuídos objetos, como por exemplo aqueles (...) que seriam obtidos se se pedisse aos passageiros de uma composição de metro, que esvaziassem as malas de mão. A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial (ibidem).

A nossa análise seguiu três fases: numa primeira fase, a fase de pré-análise, constituímos e organizámos o *corpus* a analisar, tendo em conta os objetivos de investigação. Para tal, focámo-nos nas gravações áudio e vídeo quer das quatro sessões de SDLC, quer das entrevistas informais feitas às crianças, transcritas na íntegra, para não perdermos momentos significativos para o nosso estudo. Ainda nesta fase, efetuámos uma primeira leitura das transcrições, no sentido de conhecer o seu conteúdo e definir os procedimentos a adotar, nomeadamente as categorias a definir. Numa segunda fase, de exploração do material, procedemos à categorização do texto em função das categorias previamente formuladas. Por último, numa terceira fase, procedemos ao tratamento dos dados e à interpretação dos mesmos como um todo, de acordo com os objetivos do estudo.

Procurámos ainda fundamentar as nossas interpretações com exemplos das transcrições das sessões e das entrevistas realizadas, de forma a justificar, através de expressões reais das crianças, a nossa análise, bem como as conclusões retiradas.

Tendo em conta todos os aspetos descritos anteriormente, explicitamos, de seguida, as categorias de análise que sustentam a organização do nosso corpus.

4.1.2. Categorias de análise

Como já foi referido anteriormente, neste subtópico iremos apresentar as categorias de análise que definimos, tendo em conta os nossos objetivos de investigação e os dados recolhidos. Assim, uma vez que pretendíamos avaliar os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, atitudes e capacidades de crianças em idade pré-escolar, no sentido de promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos outros e pela Natureza, selecionámos como categorias de análise precisamente essas três dimensões.

A escolha das categorias teve ainda por base o conhecimento teórico de alguns estudos e relatórios realizados neste âmbito, como é o caso do estudo de Sá (2012) e do quadro de referência das abordagens plurais da autoria de Candelier et al. (2007). Nestes dois casos foi possível concluir que o trabalho com a SDLC permite o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face ao outro, de saberes alusivos às línguas e da capacidade de refletir sobre outras línguas e culturas.

Para cada categoria definimos ainda subcategorias, tendo em conta os dados recolhidos e as dimensões do DS mais trabalhadas com o grupo de crianças, nomeadamente a dimensão social e a dimensão ecológica. Definimos ainda subcategorias relacionadas com capacidades de comunicação/argumentação e de trabalho colaborativo que consideramos serem essenciais para educar crianças que saibam participar no mundo e resolver problemas em conjunto, ou seja, para a educação de verdadeiros cidadãos planetários.

Depois de definidas as categorias de análise e descritas as unidades de registo, organizámo-nos de acordo com as sugestões de Bogdan e Biklen (1994) e atribuímos a cada categoria uma cor e uma abreviatura diferentes. Por exemplo, atribuímos à categoria “conhecimentos” a cor verde e a abreviatura C1. De seguida, analisámos todas as transcrições das sessões e, à medida que as íamos lendo, assinalávamos as respetivas cores e abreviaturas. Deste modo, organizámos os dados recolhidos de forma mais rápida, adequada e organizada (cf. Anexo 8).

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, e de forma sintetizada, apresentamos no quadro seguinte as categorias de análise, as subcategorias e as respetivas unidades de registo.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise e unidades de registo.

| Categoria | Subcategoria | Descrição |
|--------------------------|---|---|
| <i>C1. Conhecimentos</i> | 1.1. Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural | Unidades de registo em que a criança... -identifica palavras em línguas diferentes, aumentando o seu repertório linguístico; -identifica o nome dos países abordados; -identifica o nome das personagens introduzidas; -nomeia alimentos frequentes em outros países; -nomeia peças de vestuário típicas de outros países. |
| | 1.2. Conhecimentos sobre o meio ambiente | Unidades de registo em que a criança... -identifica alguns problemas ambientais que afetam o mundo (por exemplo, poluição, degelo, desflorestação, seca); -identifica práticas adequadas de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente (por exemplo, não desperdiçar água, não deitar papéis para o chão, não utilizar sacos de plástico...); -reconhece os ecopontos, identificando os materiais a colocar em cada um. |
| <i>C2. Atitudes</i> | 2.1. Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas | Unidades de registo em que a criança... -manifesta curiosidade por outras línguas e culturas; -revela atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida; -reconhece que as diferenças contribuem para um mundo mais rico. |
| | 2.2. Atitudes e comportamentos ambientais | Unidades de registo em que a criança... -manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente; -revela preocupação com os problemas ambientais que nos rodeiam; -reconhece a importância da separação dos resíduos. |
| <i>C3. Capacidades</i> | 3.1. Capacidades de reflexão e mobilização de conhecimentos prévios | Unidades de registo em que a criança... -reflete sobre diferenças e semelhanças entre as línguas a nível intra e interlinguístico; -reflete sobre os problemas que afetam o meio-ambiente; -mobiliza conhecimentos prévios sobre as línguas e sobre o mundo. |

| | | |
|--|--|---|
| | 3.2. Capacidades de comunicação/argumentação | Unidades de registo em que a criança... -se expressa de forma clara em língua portuguesa; -é capaz de expor o seu ponto de vista; -é capaz de resumir o que aconteceu de forma clara; -coloca questões. |
| | 3.3. Capacidades de trabalho colaborativo | Unidades de registo em que a criança... -revela ser capaz de trabalhar em equipa para atingir um objetivo comum. |

4.2. Análise e discussão dos dados

Nesta secção é nosso intuito compreender em que moldes o processo de aprendizagem se desenvolveu, no que se refere ao aprofundamento de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e capacidades das crianças que participaram num projeto de SDLC que visou educar para a interculturalidade e para o desenvolvimento sustentável. Atendendo a estes objetivos, optámos por centrar a nossa análise nas seguintes categorias: conhecimentos, atitudes e capacidades.

4.2.1. Conhecimentos

4.2.1.1. Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural

Ao longo do nosso projeto foram desenvolvidas atividades que envolveram línguas e culturas diferentes relacionadas, em particular, com países como a China, o Canadá e a Índia. A opção por estes países deveu-se a vários fatores: a Índia foi selecionada porque uma das crianças do grupo tinha nascido nesse país e considerámos que seria vantajoso para o grupo aprender mais sobre o país do colega e promover a sua integração; a China foi selecionada atendendo ao facto de as crianças irem frequentar aulas de mandarim como atividade extracurricular no próximo período letivo; por último, o Canadá foi escolhido por ser um dos países que aparecia no livro *Tantos meninos, diferentes e todos surpreendentes* de Gonzalez (2010), que serviu de ponto de partida para a nossa primeira sessão.

Assim, introduzimos nas nossas sessões algum vocabulário em inglês, a língua falada pela criança indiana, em mandarim e em inuktitut, num primeiro momento

através de uma atividade de leitura de pequenos textos do livro supra mencionado (cf. Anexo 2). Esses textos permitiram-nos introduzir as personagens Li, uma menina chinesa, Inuki, um menino Inuit, e Palak, um menino indiano, que ensinaram às crianças algumas palavras básicas relacionadas com alimentos típicos dos seus países (o arroz, o peixe e os vegetais):

Educadora Mara: *A Li em sua casa come...*

Crianças: *Mifan [arroz em chinês].*

Educadora Mara: *E agora o menino indiano? E como é que ele se chama?*

Educadora Mara: *Pa..*

Crianças: *Palak.*

Educadora Mara: *Repitam comigo novamente: Palak.*

Crianças: *Palak.*

Educadora Mara: *E o que será que este menino come muito? Como o nosso Aakar?*

Liliana: *Vegetais.*

Educadora Mara: *Exatamente. E eu tenho aqui a palavra vegetais na língua que o Yuri comunica muitas vezes, em inglês, e eu sei que vocês já têm inglês. É um pouco comprida mas eu ajudo. Repitam comigo: vegetables.*

Crianças: *Vegetables.*

Crianças: *Vegetables.*

Educadora Mara: *Então agora só falta o nosso amigo esquimó. Que se chama...*

Crianças: *Inuki.*

Educadora Mara: *E o que é que será que ele gosta muito? E que até está a pescar.*

Crianças: *Peixe.*

Educadora Mara: *Exatamente, e temos aqui a palavra peixe numa língua complicadita que se chama Inuktitut. Repitam comigo.*

Crianças: *Inuktitut.*

Educadora Mara: *Muito bem, então a palavra peixe em Inuktitut lê-se iqaluk. Vamos dizer todos.*

Crianças: *Iqaluk.*

(Sessão 1, 239-258)

Ao longo das sessões, e com particular destaque nas entrevistas informais, as crianças revelaram ser capazes de memorizar os nomes das personagens, como podemos ver no exemplo abaixo:

Educadora Mara: *Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrando as personagens)*

Crianças: *Sim.*

Educadora Mara: *Então e como é que eles se chamavam?*

Gabriela: *Este é o do gelo (pegando no menino esquimó).*

Educadora Mara: *E como se chama? Não se lembram?*

Patrícia: *Inuki.*

Educadora Mara: *Muito bem. E a menina que está ao lado da Carla?*

Carla: *É a Li.*

Hugo: *E o outro é o Palak.*

(Entrevistas Informais, 185-193)

Todavia, as crianças revelaram alguma dificuldade para memorizar as palavras correspondentes aos alimentos mais comuns em casa das personagens, conseguindo apenas nomeá-los em português, com ajuda do suporte figurativo. Na imagem que utilizámos para apresentar o Inuki, ele estava a pescar, por isso, sempre que a imagem da personagem era mostrada, as crianças associavam o peixe ao menino da terra fria. No que se refere ao menino indiano, as crianças associaram-no imediatamente aos vegetais que o colega Aakar comia ao almoço. Quanto à menina chinesa, as crianças tiveram mais dificuldades para mencionar o alimento mais frequente em sua casa, mas nas entrevistas a maioria das crianças conseguiu indicar que a tacinha que a personagem segurava na imagem continha arroz.

Educadora Mara: *O que come o teu amiguinho?*

Educadora Mara: *É o mesmo que o Aakar come na nossa escolinha.*

Diogo: *Legumes.*

Educadora Mara: *Olha e ainda se lembram o que eles comiam? A Li por exemplo, o que comia?*

Carla: *Arroz, que estava na tacinha.*

Educadora Mara: *E o Inuki?*

Gabriela: *Peixe que ele está a pescar.*
(Entrevistas Informais, 47-49, 204-207)

No que se refere aos conhecimentos culturais, as crianças revelaram ser capazes de associar as personagens ao país respetivo e a alguns costumes e tradições, nomeadamente ao tipo de roupas utilizadas e às suas características físicas, como se pode ver no exemplo seguinte em que associaram a Li à China devido ao formato dos olhos:

Educadora Mara: *Esta é uma menina. E adivinham de onde ela vem?*

Educadora Celeste: *Olhem para os olhinhos dela.*

Crianças: *Chinês.*

Educadora Mara: *Vem da China, exatamente. E esta menina chama-se Li.*

Crianças: *Li.*

(Sessão 1, 148-152)

Tiveram, contudo, alguma dificuldade em associar o menino esquimó ao Canadá, o que é compreensível, se pensarmos que os Inuit são um povo com um número reduzido de pessoas e, por esse motivo, pouco representativo da cultura canadiana. Já a personagem indiana foi mais fácil de identificar devido ao facto de terem no grupo um menino que também era indiano, de porte elegante e com um tom de pele mais escuro.

No que se refere às tradições de outros povos, as crianças descobriram que na China se come com pauzinhos:

Educadora Mara: *Pois é, reparem bem nesta imagem. Estão a ver os pauzinhos? E a tacinha? Eles vão buscar o arroz da tacinha com os pauzinhos.*

Educadora Celeste: *Os chineses não usam garfo e faca. Quem é que já comeu com pauzinhos?*

Diogo: *Eu.*

Educadora Celeste: *E conseguiste comer?*

Diogo: *Mais ou menos.*

(Sessão 1, 221-225)

E que na Índia se comem comidas picantes:

Educadora Mara: *Como ele gosta de caril. Sabem o que é caril?*

Crianças: *Não.*

Educadora Mara: *É uma comida típica do país do Palak, leva uns pós que picam um bocadinho. E tem um cheiro muito forte. O caril pica bastante. E eu fico com a língua arder.*

Marta: *O meu pai gosta de picante.*

(Sessão 1, 197-200)

Em suma, podemos concluir que, apesar de possuírem alguns conhecimentos sobre a diversidade linguística, por terem no grupo crianças que falavam outras línguas (inglês, russo) ou variedades do português (português do Brasil) ou por terem familiares migrantes, as crianças aumentaram o seu repertório lexical, ficaram a conhecer outras línguas e descobriram outros hábitos e tradições. Consideramos que os conhecimentos no âmbito da diversidade linguística e cultural são importantes para a vida futura das crianças, ainda mais no mundo em que hoje vivem e onde tantas culturas se misturam. Para além da diversidade linguística e cultural, os conhecimentos sobre o meio ambiente e sobre formas de contribuir para a sua preservação são também importantes para educar cidadãos planetários responsáveis e participativos. Neste sentido, no próximo tópico iremos analisar os conhecimentos sobre o meio ambiente que as crianças desenvolveram nas sessões de SDLC.

4.2.1.2. Conhecimentos sobre o meio ambiente

Através da análise das transcrições das sessões e das entrevistas, pudemos constatar que as crianças reconheceram, de uma forma geral, as consequências negativas da intervenção do ser humano no ambiente. Desta forma, destacamos alguns exemplos retirados das transcrições da 2.^a sessão na atividade em que as personagens falavam de alguns problemas ambientais que afetam os seus países, tais como, a poluição:

Educadora Mara: *Vocês não se lembram de mais nada que polui o ar? Era o quê? O fumo de quê? Das...*

Tomé: *Fábricas, e também muito longe há umas que cheiram mal (a criança faz referência às fábricas de Cacia).*

Educadora Celeste: *Pois é o ar com o cheiro, fica sujo, poluído. E o fumo dos carros também.*

Gabriela: *Com o ar poluído não podemos respirar bem.*

Tomé: *A água suja também faz mal.*

(Sessão 2, 48-50, 52, 59)

Como podemos ver nestes exemplos, as crianças em idade pré-escolar já compreendem que a ação do ser humano é muitas vezes a grande causa da poluição, conseguindo identificar focos poluidores do ar no ambiente próximo, como é o caso da fábrica de Cacia, e nos meios de transporte mais utilizados – os carros. As crianças mais velhas do grupo, de 4 anos, também conseguem perceber que a poluição afeta a água e que prejudica a nossa saúde, impedindo-nos de “respirar bem”.

Para fazer face a alguns destes problemas, o grupo foi capaz de identificar algumas formas de proteger o ambiente, tal como demonstra o exemplo seguinte:

(em relação aos ecopontos)

Educadora Mara: *Então é por que é que vamos fazer isso?*

Carla: *Para ajudar o ambiente e reciclarmos.*

Inês: *Para reciclar.*

Educadora Mara: *Mas porquê?*

Patrícia: *Porque é para ajudarmos o ambiente. Hoje na história do jardim o menino ajudou o jardim e nós na sala reciclamos para também não sujar o céu.*

(Sessão 2, 135-136, 155-157)

Este exemplo mostra que as crianças identificam a reciclagem e a utilização de ecopontos como um meio de preservação do ambiente a que, muitos deles, já recorrem em casa, como podemos confirmar nos seguintes exemplos:

Educadora Mara: *Assim para ajudarmos a proteger o nosso ambiente, também podemos fazê-lo através da reciclagem. O pai e a mãe reciclam em casa?*

Patrícia: *Sim.*

Diogo: *Os meus também.*

(Sessão 2, 122-124)

Aquando das atividades em sala de aula, foi com grande entusiasmo e motivação que as crianças construíram os ecopontos aprendendo novas palavras em outras línguas e refletindo sobre o seu papel como cidadãs na preservação do ambiente.

Ainda no âmbito da mesma atividade, em que as personagens falavam sobre os problemas ambientais que afetam os seus países, o problema ambiental que despertou mais atenção das crianças, para além da poluição, foi o degelo, essencialmente porque a personagem Inuki mostrou o que estava a acontecer no seu país, o que levou as crianças a criar empatia com o mesmo. As crianças perceberam em que consiste o degelo e ainda as consequências que este problema pode trazer, como podemos ver no exemplo:

Tomé: *Este (aponta para o Inuki), os animais da água na terra dele estavam quase a morrer.*

Educadora Mara: *E porquê?*

Tomé: *Oh! Porque o gelo no país dele estava a derreter.*

(Entrevistas Informais, 116-118)

As crianças compreenderam que os animais do Canadá, ou da terra do Inuki (como elas se referiam a este país), podem estar em risco de vida devido a este problema ambiental. Algumas crianças associaram o derreter do gelo ao calor do sol e não ao efeito de estufa, pois se tratava de um conceito desconhecido pelo grupo e demasiado complexo segundo a educadora. Assim, foi explicado que, com o degelo, os animais da água e outros animais, como os ursos polares, podem desaparecer. Estas consequências fizeram com que as crianças se mostrassem tristes e descontentes com a situação, referindo que os animais são precisos no nosso mundo e que devemos cuidar deles. Quando surgiu a expressão “*Oh! Porque o gelo no país dele estava a derreter*”, notámos, por um lado, algum desânimo por parte da criança, mas, por outro lado, uma enorme vontade de ajudar a mudar esta situação.

Ao longo das sessões, as crianças começaram por criar uma empatia com as personagens e, consequentemente, revelaram uma preocupação notória pelos problemas que as personagens e os seus países estavam a enfrentar. Desta forma, as crianças desenvolveram atitudes de maior responsabilidade e compromisso para conseguirmos viver num mundo melhor.

4.2.2. Atitudes

4.2.2.1. Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas

Neste grupo existem algumas crianças de nacionalidade diferente (indiana, russa, brasileira e francesa), por isso, tentámos compreender as atitudes das crianças face à diversidade linguística e cultural.

No que se refere à diversidade linguística, as crianças mostraram-se motivadas para aprender outras línguas, repetindo sempre as palavras novas várias vezes até as conseguirem pronunciar corretamente, como podemos ver no seguinte exemplo:

Educadora Mara: *Exatamente. E eu tenho aqui a palavra vegetais na língua que o Yuri comunica muitas vezes, em inglês, e eu sei que vocês já têm inglês. É um pouco comprida mas eu ajudo. Repitam comigo: vegetables.*

Crianças: *Vegetables.*

Crianças: *Vegetables.*

(Sessão 1, 248-250)

Para além de motivação para repetir novas palavras, as crianças revelaram interesse por saber mais sobre as personagens: o que comiam, como se diziam os nomes dos alimentos nas suas línguas e como se chamavam as terras onde se falavam essas línguas:

(Mostrando a última personagem.)

Educadora Mara: *Reparem neste amiguinho, o que é que ele está a fazer?*

Crianças: *Pescar.*

Marta: *Mas está a pescar na neve. Porquê?*

Educadora Mara: *Exatamente, porque ele vive num país muito frio, onde há gelo por todo o lado.*

Patrícia: *Na América?*

Educadora Mara: *Na América também faz frio, mas o nosso amigo é do Canadá.*
(Sessão 1, 154-159)

Educadora Mara: *Mas ele gosta de comer a sua comida picante muito bem condimentada. E a ele nada lhe pica. Porque será que não pica?*

Marta: *Porque é a comida dele, e ele gosta.*

Educadora Mara: *Exatamente Marta. Gostaram de saber as coisas do nosso amigo indiano?*

Crianças: *Sim.*

Liliana: *Mas falta saber da menina. O que ela come sem ser arroz, como se veste e essas coisas (risos).*

(Sessão 1, 203-207)

Apesar desta curiosidade, quando estavam a preparar a pizza vegetariana, que representava a cultura indiana, algumas crianças referiram que não a queriam provar. Todavia, quando viram a pizza pronta, com ingredientes coloridos e a fumegar, mudaram de ideias:

Educadora Mara: *E então vamos experimentar a comida do Aakar e depois vemos se gostamos ou não, está bem?*

Crianças: *Sim.*

Carla: *Eu não quero.*

Educadora Mara: *Nós não obrigamos ninguém a comer, mas não podemos dizer que não gostamos sem provar, mas logo vemos 'tá bem querida?*

[...]

Inês: *Estes ingredientes parecem muito bons.*

Educadora Mara: *Pois, então se calhar a comida do Aakar também é boa, não acham?*

Inês: *Pois, se calhar, temos que provar.*

[...]

Inês: *Boa, a nossa pizza já está pronta.*

Hugo: *Uau, está muito linda. O Aakar tem sempre o prato com muitas cores.*

[...]

Educadora Mara: *Então meninos o que acharam? A comida do nosso amigo Aakar também é boa?*

Patrícia: *Sim, eu gostei muito. Afinal os vegetais podem ser bons.*

Inês: *Vou começar a experimentar antes de dizer não. Porque afinal a comida de outros sítios pode ser boa.*

(Sessão 1, 269-272, 298, 301-302, 321, 324, 350-351, 355)

Como mostra o exemplo, apesar de muito reticentes, as crianças experimentaram e gostaram da pizza vegetariana e chegaram mesmo a declarar que, para a próxima, iriam experimentar antes de dizerem que não gostam. Compreenderam, assim, que não se deve discriminar alguém porque come alimentos diferentes dos nossos ou porque tem outros hábitos e tradições, uma vez que todos devem ser respeitados e integrados, como se pode ver no exemplo seguinte:

Educadora Mara: *Como vocês viram, os nossos amigos são todos diferentes não são?*

Crianças: *Sim.*

Educadora Mara: *Pois, e se eles viessem cá à sala vocês brincavam com eles?*

Crianças: *Sim.*

Educadora Mara: *Muito bem, porque vocês também brincam com o Aakar e com o Hugo (criança russa) não é?*

Crianças: *Pois.*

Educadora Mara: *Não é por serem diferentes que não brincamos com eles e os colocamos de lado, certo?*

Crianças: *Sim.*

(Sessão 1, 261-268)

Como podemos verificar, as crianças referem que não se deve desprezar os colegas de nacionalidade diferente, mas integrá-los nas brincadeiras e conversas. A presença da diversidade dentro do grupo não é para as crianças um entrave ao contacto e

à interação, havendo um cuidado constante para que todas se sintam confortáveis e bem integradas.

Neste sentido, na 3.^a sessão, em que foi narrada a história dos três amigos (cf. Anexo 4), foi notório o desacordo das crianças com as atitudes das colegas preconceituosas da Li. As crianças manifestaram-se de imediato, referindo que não consideravam correto o que as meninas estavam a fazer à Li, uma vez que não se deve discriminar alguém só porque vem de outro país ou possui determinadas características físicas:

Jorge: *A Li estava a chorar.*

Educadora Mara: *Pois estava, então mas porquê?*

Vanessa: *Porque as outras meninas não queriam brincar com ela, porque era diferente.*

Educadora Mara: *Pois não, e vocês acham isso correto?*

Crianças: *Não.*

[...]

Educadora Mara: *Pois não, devemos brincar com eles não é? Porque vocês aqui na sala também fazem isso não fazem?*

Crianças: *Sim.*

Vanessa: *Eu brinco com a Marta e com a Gabriela.*

Educadora Mara: *Sim, mas nós devemos brincar com todos.*

(Sessão 3, 27-31, 36-37, 39,40)

Em jeito de síntese, na sessão 3, as crianças construíram um placar onde identificaram, com base em imagens, boas e más ações perante a diversidade:

Educadora Mara: *Vamos agora ver a parte das más ações, que imagens têm neste lado que não devemos fazer?*

Patrícia: *Não ajudar as outras famílias só por serem de outro país.*

Carla: *Não brincar com os outros meninos.*

Rui: *Ser amigo de todos.*

Bárbara: *Gostar das pessoas quando vêm de outro país.*

(Sessão 3, 113,117, 121, 125-126)

É de realçar que, desde o início do ano letivo, a educadora procurou inculcar nas crianças a ideia de que todos são iguais independentemente do género, da cor, alimentação, nacionalidade ou forma de vestir, pelo que todos devem brincar juntos e respeitar-se uns aos outros. Esta pode ser uma das causas atribuídas ao bom relacionamento que existe entre as crianças, tendo o nosso projeto vindo reforçar estas atitudes.

Para conseguirmos viver num mundo melhor e onde nos sintamos bem, precisamos não só de respeitar os outros, fazendo-os sentirem-se bem num espaço que ainda não lhes é familiar, mas também cuidar do meio ambiente, para que possamos respirar livremente e usufruir do nosso planeta de forma saudável. Desta forma, passamos a analisar as atitudes e comportamentos ambientais das crianças ao longo das sessões.

4.2.2.2. Atitudes e comportamentos ambientais

Após terem tomado conhecimento dos graves problemas que afetam o nosso planeta, nomeadamente os problemas ambientais apresentados pelas personagens, as crianças mostraram-se preocupadas, tristes e angustiadas, como se pode ver nos seguintes exemplos:

Educadora Mara: [...] já viram o que irá acontecer se o gelo derreter?

António: É muito mau.

Educadora Mara: [...] E já viram o grande problema que o Inuki tem?

Jorge: Oh coitadinho.

[...]

Educadora Mara: E como são plantações muito grandes não podemos ir lá com o regador e regar, tem mesmo que chover. Imaginem o milho, os legumes, tudo isso fica estragado.

Liliana: Oh pois é.

(Sessão 2, 22-23, 30-31, 42-43)

As crianças não ficaram indiferentes aos problemas ambientais da China e do Canadá, apresentados pela Li e pelo Inuki, revelando grande preocupação e tristeza com o que as personagens estavam a sofrer, mas também com as consequências da seca para

a sobrevivência das populações na China e do degelo para os animais do Canadá. Neste sentido, destacamos expressões como “*É muito mau*”, “*Oh coitadinho*”, “*Oh pois é*”, que demonstram que as crianças possuem sentimentos de inquietação perante o que lhes foi dito.

Todavia, na presença destes problemas, e para estes não se agravarem, as crianças revelaram que iriam adotar comportamentos mais amigos do ambiente, sobretudo através da reciclagem que pode evitar a poluição do ar, dos solos e dos rios, que são problemas que lhes são mais próximos:

Educadora Mara: *Assim para ajudarmos a proteger o nosso ambiente, também podemos fazê-lo através da reciclagem. O pai e a mãe reciclam em casa?*

Patrícia: *Sim.*

Educadora Mara: *Pronto, então logo vamos construir os nossos próprios ecopontos cá para a sala.*

[...]

Patrícia: *Porque é para ajudarmos o ambiente, hoje na história do jardim o menino ajudou o jardim e nós na sala reciclamos para também não sujar o céu.*

Educadora Mara: *O ambiente queres tu dizer. Muito bem, as nossas personagens vão ficar muito contentes com vocês.*

Liliana: *Sim porque de manhã elas contaram-nos os problemas que existem nos países delas e nos não queremos isso aqui.*

(Sessão 2, 122-123, 125, 157-159)

Como podemos constatar, algumas famílias já reciclam em casa, o que demonstra que algumas crianças estão familiarizadas com a importância da reciclagem como forma de preservar o meio ambiente. Assim, perante a atividade da construção dos ecopontos para a sala, as crianças revelaram uma grande motivação, pois sentiram que, tal como o menino ajudou o jardim no filme *O jardim curioso*, também elas podem ajudar através da reciclagem na sala do jardim de infância.

Para além da reciclagem, as crianças também revelaram que, por vezes, adotam comportamentos menos “amigos do ambiente”, mas comprometem-se a mudar:

Educadora Mara: *E algum de vocês faz estas ações?*

Gabriela: *Eu às vezes deixo a torneira aberta, mas já não vou fazer mais.*

Antônio: *E eu às vezes também ponho lixo para o chão, mas não vou fazer mais.*

(Sessão 3, 128-130)

As crianças não querem que aconteça no nosso país o que acontece nos países das personagens e, por isso, vão tentar mudar as atitudes menos corretas. Desta forma, e através dos exemplos, podemos verificar que as crianças identificam algumas práticas que podem contribuir para a preservação do ambiente, tais como a reciclagem, não deixar a torneira aberta e não colocar o lixo no chão.

Consideramos, assim, que as crianças perceberam a importância das nossas atitudes para com o mundo em que vivemos, mas também para com o Outro. Porém, para que isto seja possível, é necessário que as crianças desenvolvam desde cedo capacidades, nomeadamente de mobilização de conhecimentos prévios, de comunicação e de trabalho colaborativo, para que, em conjunto saibam trabalhar na construção de um mundo melhor, mais justo, mais solidário e mais sustentável.

4.2.3. Capacidades

4.2.3.1. Capacidades de reflexão e mobilização de conhecimentos prévios

Para a vida futura, a capacidade de refletirmos sobre determinados assuntos e acontecimentos, é um aspeto determinante, bem como a mobilização de conhecimentos no sentido de os aplicar nas diversas situações que vão surgindo no nosso quotidiano. Neste sentido, começamos por apresentar alguns exemplos que demonstram que crianças em idade pré-escolar já revelam possuir capacidades de reflexão sobre as línguas, nomeadamente sobre as suas semelhanças e diferenças:

Educadora Mara: *Eu vou mostrar os caracteres, aqueles que vocês acham muita graça porque são muito diferentes da nossa escrita*

(São apresentados às crianças os caracteres em mandarim da palavra amarelo).

Diogo: *É parecido com o arroz do outro dia, tem dois.*

Educadora Mara: *Exatamente, muito bem Diogo, o arroz em mandarim que vimos no outro dia também tinha dois caracteres. Parabéns Diogo, estás muito atento!*

(Sessão 2, 191-193)

O exemplo apresentado refere-se à atividade de aprendizagem das cores dos ecopontos em mandarim. Quando a educadora mostrou os caracteres para a palavra “amarelo”, uma das crianças referiu que, tal como o equivalente para “arroz” em mandarim, também a palavra “amarelo” tem dois caracteres. Este exemplo demonstra que as crianças em idade pré-escolar estão atentas e interessadas nos registos escritos das línguas, sobretudo quando estes são distantes e estranhos, como é o caso dos sistemas de escrita ideográficos, estabelecendo relações e comparações entre os diferentes caracteres.

Para além das palavras “amarelo” e “arroz”, o grupo identificou ainda semelhanças entre mais duas palavras, mas neste caso em inuktitut:

(O Jorge coloca a palavra tungoyortok no ecoponto verde.)

Vanessa: *Mara, é quase igual ao azul (tungortok), só muda umas letras.*

Educadora Mara: *Muito bem Vanessa, é verdade, só muda umas letrinhas. Por isso quando voltarmos a repetir estas palavras nos próximos dias temos que ter muita atenção para não nos enganarmos.*

(Sessão 2, 215-216)

Neste exemplo, referente à mesma atividade, mas com as palavras em inuktitut, as crianças revelaram que são capazes de identificar as letras do alfabeto latino e estabelecer comparações intralinguísticas, verificando que as palavras tungoyortok (“verde” em inuktitut) e tungortok (“azul” em inuktitut) apenas diferem em duas letras.

Para além destas capacidades de reflexão, as crianças mostraram ainda que são capazes de mobilizar conhecimentos prévios, ou seja, mostraram que são capazes de transpor para diversas situações, conhecimentos que possuem. Vejamos o exemplo da atividade da construção dos ecopontos, em particular, onde pudemos verificar que as crianças já conheciam o nome de algumas cores em inglês:

Educadora Mara: *Alguém sabe como se diz azul em inglês?*

Marta: *Blue.*

[...]

Educadora Mara: *Quem sabe como se diz amarelo em inglês?*

Nuno: *Eu sei, é yellow.*

[...]

Educadora Mara: *Quem me sabe dizer como se diz verde em inglês?*

Patrícia: *Green.*

(Sessão 2, 166, 168, 181, 183, 204, 207)

Segundo a educadora, as crianças tinham aulas de inglês como atividade extracurricular uma vez por semana, o que facilitou a tarefa de aprendizagem das cores nesta língua. Porém, as línguas não foram os únicos exemplos que demonstraram a capacidade de as crianças mobilizarem os conhecimentos que possuem. Na atividade de construção da pirâmide alimentar, as crianças revelaram possuir alguns conhecimentos no que diz respeito aos grupos alimentares, às consequências de uma má alimentação e às semelhanças entre os alimentos:

Educadora Mara: *Por exemplo, vocês acham o leite parecido com o iogurte ou com a alface?*

Crianças: *Com o iogurte.*

(Sessão 1, 56-57)

Educadora Mara: *Muito bem, depois vem o leite e a carne e o peixe. E por último...*

Patrícia: *O azeite e os doces.*

Educadora Mara: *Exatamente. Este último podemos comer mas nem sempre, porque faz mal ao nosso organismo.*

Nuno: *E à barriga.*

(Sessão 1, 66-69)

Educadora Mara: *E aqui devemos comer tanto de laticínios como de carne e peixe e ovos ou seja, proteínas. E por último...*

António: *Os doces que são tão bons.*

Educadora Mara: *Pois, mas o que é que já falamos sobre isso?*

António: *Podemos comer mas não muito, só de vez em quando.*

Educadora Mara: *Exatamente, podes vir cá colocar.*

(Sessão 1, 94-98)

Nos exemplos apresentados podemos verificar que as crianças sabem que o iogurte é parecido com o leite, pois pertencem ao grupo dos laticínios, mostrando possuir algum conhecimento sobre a constituição dos alimentos. No segundo e no terceiro casos, podemos constatar que as crianças sabem que o grupo do “azeite e os doces” é o último da pirâmide, ou seja, é o que devemos comer em menor quantidade. As crianças destacam os doces como sendo os que “*podemos comer mas não muito, só de vez em quando*”, porque em excesso prejudicam a nossa saúde e fazem mal “*à barriga*”.

Podemos ver que as crianças possuem conhecimentos acerca dos alimentos que fazem bem ou mal ao nosso organismo. De forma semelhante, conseguem também distinguir as boas das más ações, associando-as a um sistema de cores:

Educadora Mara: *E depois aqui também tem umas letras, o que será?*

Rui: *O bom e o mau.*

Educadora Mara: *Por que é que dizes isso Rui?*

Rui: *Porque um lado é verde e outro é vermelho.*

Educadora Mara: *Exatamente de um lado vamos colocar as imagens com ações que devemos fazer, ou seja, boas ações, e do outro lado, às más ações, que são coisas que não devemos fazer, pois assim não teremos um mundo melhor.*

(Sessão3, 95-99)

Como podemos verificar, a criança associa a cor vermelha às más ações e a cor verde às boas ações, o que demonstra que previamente adquiriu o conhecimento generalizado da atribuição das cores ao significado das expressões “bem” e “mal”, “permitido” e “proibido”, muito provavelmente através das cores dos semáforos luminosos ou das bandeiras da praia.

Em suma, consideramos importante que as crianças consigam refletir sobre um determinado assunto recorrendo à mobilização de conhecimentos prévios, sendo que os educadores devem fomentar momentos em que as crianças relacionem o que aprenderam com o que é novo, permitindo-lhes estabelecer relações e comparações e favorecendo, deste modo, o seu processo de aprendizagem. Outras capacidades

importantes e favorecedoras quer do processo de aprendizagem, quer da interação social são as capacidades de comunicação e argumentação.

4.2.3.2. Capacidades de comunicação/argumentação

As capacidades de comunicar e argumentar são aspetos essenciais para educar crianças que saibam participar no mundo, expondo o seu ponto de vista. Começaremos, assim, por analisar situações em que as crianças revelaram ser capazes de se expressar de forma clara em língua portuguesa:

Educadora Mara: *Os meninos esquimós com anoraques vestidos. Vocês sabem o que são anoraques?*

[...]

Educadora Mara: *Sim, são aqueles capuchos muito quentinhos.*

Educadora Celeste: *Os meninos têm que andar assim para não terem frio.*

Marta: *Ainda bem que não sou de lá, porque sou alérgica às penas.*

(Sessão 1, 167, 172- 174)

Vanessa: *O ecoponto amarelo também já está pronto para colocarmos o plástico.*

(Sessão 2, 203)

No primeiro exemplo, podemos verificar que a criança de 4 anos conseguiu utilizar e pronunciar corretamente uma palavra recém-aprendida (“*anoraques*”) percebendo o seu significado e associando-o a uma situação pessoal. A criança foi capaz de comunicar de forma clara em língua portuguesa afirmando, “*Ainda bem que não sou de lá*”, e argumentando, ou seja, explicando o porquê “*porque sou alérgica às penas*”, construindo uma frase complexa com uma oração subordinada causal. No segundo caso, podemos verificar que a criança de 4 anos é capaz de se expressar de forma clara em língua portuguesa, indicando que “*O ecoponto amarelo também já está pronto ...*” e explicando para que serve “*para colocarmos o plástico*”.

Para participar ativamente no mundo é importante que as crianças consigam comunicar e argumentar de forma adequada, mas também que sejam capazes de expor os seus pontos de vista, mostrando que têm opinião:

Educadora Mara: *E que material podemos pôr no amarelo?*

Carla: *Eu acho que não é o vidro, por isso se calhar é o das garrafas de plástico.*

(Sessão 2, 148-149)

Neste caso, a criança não só expôs o seu ponto de vista de forma correta, afirmando “*Eu acho que não é o vidro...*”, mas também revelou ser capaz de raciocinar, colocando como hipótese que o ecoponto amarelo seria o espaço adequado para colocar as garrafas de plástico, e usando para o efeito uma conjunção conclusiva: “*por isso se calhar é o das garrafas de plástico*”.

Um outro aspeto importante no âmbito das capacidades de comunicação é ser capaz de resumir o que aconteceu de forma clara e precisa. Após a confeção da pizza, já quando esta estava pronta a servir, as educadoras pediram às crianças que explicassem como a pizza foi feita, nomeadamente quais os ingredientes que foram utilizados. Como podemos ver no exemplo seguinte, as crianças conseguiram enumerar os ingredientes utilizados, sem interferências de outros ingredientes conhecidos e que não foram utilizados:

Educadora Mara: *Agora na sala vamos recapitular como fizemos a nossa pizza.*

Então o que leva a nossa pizza?

Tiago: *Tem uma base.*

Inês: *Tomate.*

Educadora Mara: *Tem tomate e também molho de tomate. Mas e por cima?*

Marta: *Queijo.*

Hugo: *Ananás e milho.*

Tomé: *Cogumelos e aquilo verde.*

Educadora Mara: *O que era aquilo verde? Nós ensinamos.*

Marta: *Já sei, é pimento e também há vermelho, mas o nosso é verde.*

Educadora Mara: *E mais? O que falta?*

Carla: *Mas cogumelos tem muitos?*

Patrícia: *Sim, tem muitos.*

(Sessão 1, 325-336)

Ainda no decorrer desta atividade as crianças mostraram ser capazes de colocar questões pertinentes de forma adequada:

Inês: Depois o que sobrar podemos comer tudo? Hum eu acho que vou comer isso tudo.

Tomé: Isto vai ser um bocadinho para cada menino?

Educadora Mara: Sim, vai ser um bocadinho para cada menino, até vamos fazer duas para dar para todos. Tomé, espalha bem, que é para ficar saboroso até na ponta.

Tomé: Já está bom assim?

(Sessão 1, 280-283)

Este exemplo revela que as crianças conseguem construir questões com lógica, que revelam a sua curiosidade aquando da realização de uma atividade. Esta é uma capacidade muito importante para o desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-escolar, pelo que o educador deve procurar elaborar o seu discurso, corrigir e estimular a formulação de questões com um grau de complexidade crescente, de forma a complementar e reforçar o trabalho realizado no seio familiar (cf. Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Pelos exemplos expostos, é possível verificar que este projeto, assente em atividades de SDLC que despertaram a curiosidade e a motivação das crianças para os temas tratados, foi também profícuo no que se refere ao desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e argumentação, o que poderá ser muito vantajoso para educarmos crianças ativas que participam na vida em sociedade e interagem adequadamente com os outros. Neste âmbito, as capacidades de trabalho colaborativo têm também uma relevância digna de nota.

4.2.3.3. Capacidades de trabalho colaborativo

A capacidade de trabalhar colaborativamente é um dos aspetos mais importantes a serem trabalhados em contexto pré-escolar. As OCEPE destacam a necessidade de o educador apoiar o trabalho entre pares e em pequenos grupos, que permita o desenvolvimento de capacidades de entreajuda, de sociabilização e de decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social, através de experiências de vida

democrática (cf. ME/DEB, 1997). Desta forma, consideramos importante analisar a capacidade de trabalho em equipa do grupo com vista a atingir um objetivo comum, tendo em conta as atividades realizadas pelas crianças ao longo das sessões.

No exemplo seguinte, referente à confeção da pizza, as crianças, em conjunto e cada uma na sua vez, foram colocando os ingredientes na base da pizza, enquanto uma das educadoras ia lendo a receita. Nesta atividade as crianças conseguiram trabalhar em equipa para que o resultado fosse positivo, ou seja, para que a pizza ficasse pronta a servir:

Educadora Mara: *Tomé, espalha bem, que é para ficar saboroso até na ponta.*

Tomé: *Já está bom assim?*

Educadora Mara: *Se tu achas então vamos passar ao próximo ingrediente. Juliana podes ler o que vem a seguir s.f.f.*

Educadora Juliana: *Diz assim distribuir o molho de tomate pela base.*

Emanuel: *Mas isso já está.*

Educadora Juliana: *Então vamos por o queijo.*

Educadora Mara: *Agora vem a Marta. Vamos pegar no queijo e espalhar pelo molho de tomate.*

Tomé: *Podemos gastar tudo?*

Educadora Mara: *Tudo, tudo não, ainda temos que fazer a segunda pizza. Agora que já tem queijo, o que vamos colocar?*

Inês: *O ananás.*

Educadora Mara: *Agora é a vez da Patrícia, vamos colocar duas fatias. O que é que vocês acham? Querem mais?*

Crianças: *Não, assim chega.*

(Sessão 1, 282-293)

Para além da importância de se ajudarem mutuamente numa atividade, nos casos em que existe mais do que um grupo, como acontece com os jogos, é necessário que as crianças percebam que o importante é jogarem e trabalharem em conjunto para ajudarem a sua equipa:

Educadora Mara: *Agora a outra equipa, que imagem é esta?*

Rui: *Já vimos é lata e são duas (sílabas).*

Educadora Mara: *Muito bem, estão muito atentos, mas então vamos dividir com as palmas na mesma.*

Crianças: *La-ta.*

Rui: *Vou avançar duas. Chegámos!*

Educadora Mara: *Muito bem, e onde podemos pôr a lata?*

Rui: *Já é mais difícil.*

Educadora Mara: *Pede ajuda.*

Marta: *É no amarelo, a minha mãe diz que o metal também vai para o amarelo.*

Educadora Mara: *Muito bem, então e a garrafa de vidro?*

Rui: *Esta eu sei é no verde.*

Educadora Mara: *Muito bem.*

Educadora Juliana: *Bem, menino o jogo terminou, ficaram empatados, jogámos duas vezes e cada equipa ganhou um, por isso estão de parabéns agora é continuarem em casa a reciclar.*

Crianças: *Siiiiimm.*

(Sessão 4, 107-120)

Os exemplos acima referidos dizem respeito à última atividade do projeto, o jogo “Sílabas a sílabas... vamos salvar o mundo!”, no qual se opunham duas equipas. Neste jogo, as crianças tinham que trabalhar em conjunto para fazerem a divisão silábica da palavra referente à imagem que retiravam do saco (por exemplo, lata), para que o colega pudesse avançar no percurso e, no final, indicar qual o ecoponto correto para reciclar o objeto representado pela imagem (neste caso, o ecoponto amarelo). Como podemos verificar, as crianças trabalharam em conjunto, cooperando umas com as outras para ajudarem a sua equipa a superar as tarefas. A equipa em conjunto fez a divisão silábica da palavra e, quando perceberam que o membro da sua equipa estava com dificuldades, partiram em seu auxílio: “*É no amarelo, a minha mãe diz que o metal também vai para o amarelo*”. Assim, as crianças compreenderam que é importante partilharmos os nossos conhecimentos com os outros para conseguirmos atingir um objetivo comum.

Os exemplos indicados neste ponto evidenciam a relevância de promover atividades em pequenos grupos em que as crianças interajam umas com as outras percebendo a importância da ajuda e da partilha de conhecimentos para alcançar um fim específico. Acreditamos que estas capacidades, que devem ser desenvolvidas

ao longo de todo o percurso escolar, são fundamentais para educar cidadãos participativos e que sabem trabalhar em conjunto por um mundo melhor.

Síntese dos resultados obtidos

Após termos procedido à análise dos dados recolhidos através de gravações áudio e vídeo das sessões de SDLC e de entrevistas informais realizadas às crianças, sentimos a necessidade de elaborar uma síntese dos resultados obtidos, de forma a conseguirmos responder aos nossos objetivos de investigação.

Um dos nossos objetivos visava “*analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção de SDLC, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos das crianças*”. A análise de conteúdo que realizámos e expusemos acima, centrada em três categorias centrais (conhecimentos, atitudes e capacidades), deu-nos alguns indicadores relevantes para podermos compreender os efeitos do projeto de SDLC nas crianças.

De forma geral, podemos afirmar que as crianças demonstraram entusiasmo na realização das atividades, empenho em aprender mais e ainda motivação para mudarem as suas atitudes e praticarem boas ações, no sentido de se tornarem cidadãs solidárias e ativas que valorizam a diversidade linguística e cultural e cuidam do meio ambiente.

No âmbito da diversidade linguística e cultural, concluímos que as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de que todos os seres humanos, apesar das suas diferenças, devem ser respeitados, independentemente da cor, da língua ou da cultura de cada um. As crianças mostraram grande entusiasmo pela aprendizagem de línguas e por saberem mais sobre outras culturas e modos de vida, como pudemos verificar através do interesse em repetir palavras em mandarim, inuktitut e inglês e pela vontade em conhecerem os hábitos e os problemas das personagens Li, Inuki e Palak. Ainda no que se refere às línguas, as crianças revelaram capacidades de mobilização de conhecimentos prévios, nomeadamente da língua inglesa, e capacidades de reflexão sobre registos escritos em diferentes sistemas de escrita, reconhecendo diferenças e semelhanças intralinguísticas.

Algumas crianças, nomeadamente as mais velhas, revelaram conhecer e estarem conscientes das atitudes negativas face à diversidade, bem como de graves problemas ambientais (poluição, seca e degelo), identificando comportamentos a evitar e atitudes a ter como cidadãs ativas que ajudam os outros e o planeta. Foi possível perceber que já muitas famílias reciclam em casa, o que se reveste de grande importância para que as crianças adotem este tipo de comportamentos. Porém, através do nosso projeto, as crianças compreenderam que há outras ações que podem tomar em prol da preservação

dos recursos, tais como não deixar a torneira aberta, não deitar lixo para o chão e preferir os transportes públicos.

Concluimos que as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de que não só é preciso cuidar do nosso planeta, dos animais e das plantas, mas também é imprescindível cuidar e respeitar todas as pessoas, independentemente das suas características, para que possamos todos viver em harmonia. Pelos testemunhos que apresentámos e analisámos, podemos afirmar que o nosso projeto permitiu às crianças tomarem consciência da necessidade de intervir na sociedade para a melhorar, reconhecendo o seu papel enquanto cidadãs críticas e responsáveis na construção de um mundo melhor. Neste sentido, consideramos que o projeto permitiu cumprir outro dos nossos objetivos de investigação, ajudando-nos a *“compreender como é que podemos promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos outros e pela Natureza”*.

Por último, consideramos importante destacar que a abordagem SDLC, nomeadamente atividades de aprendizagem de palavras em outras línguas, conhecimento de outros hábitos e modos de vida, através de personagens com as quais as crianças se identificam, bem como a realização de tarefas lúdicas, como jogos, ou de tarefas em grupo, como a elaboração da receita e dos ecopontos, são muito úteis para que as crianças percebam que é importante termos um planeta rico em diversidade linguística, cultural e biológica e que cabe a todas, em conjunto, ajudar a tornar esta vontade uma realidade.

Conclusão

Na profissão que escolhemos exercer, e no projeto em que nos envolvemos, coube-nos assumir a responsabilidade de formar crianças em idade pré-escolar, dotando-as de competências que lhes permitam participar ativa e criticamente na sociedade. Foi com esta responsabilidade e com esta vontade que implementámos o nosso projeto, que teve como objetivo central sensibilizar as crianças para a importância de valorizarem a diversidade, no âmbito de uma EDS, motivando-as para estabelecerem relações com diferentes línguas e culturas numa educação intercultural, de forma a prepará-las para novas situações que contribuam para a construção de um futuro mais solidário e sustentável.

A escolha das temáticas, “Diversidade Linguística e Cultural”, “Desenvolvimento Sustentável” e “Educação para a Cidadania Planetária”, foi feita tendo em conta os objetivos e áreas de conteúdo para a educação pré-escolar. Assim, selecionámos estas temáticas com o objetivo de consciencializar e sensibilizar as crianças para as situações do mundo atual. Estas são temáticas que faz sentido serem trabalhadas desde cedo com as crianças, no sentido de promover atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural e prepará-las para um contacto cada vez maior e permanente com o Outro. Também era nossa finalidade sensibilizar e consciencializar as crianças para serem cidadãs ativas e solidárias, adotando atitudes positivas e de ajuda, bem como de preservação dos recursos do planeta Terra.

Nesta altura, e terminada esta etapa, algumas conclusões do nosso projeto de investigação-ação começam a ganhar forma. Assim, sentimo-nos agora capazes de construir uma resposta para a nossa questão de investigação, que relembramos: *Como podemos ensinar as crianças em idade pré-escolar a respeitar os outros e a preservar os recursos através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC)?*

Através do projeto de intervenção que desenvolvemos com um grupo de crianças em idade pré-escolar, e que consistiu em quatro sessões de SDLC, que foram vídeo gravadas, transcritas e sujeitas a análise de conteúdo, tomámos consciência de que é na idade pré-escolar que devemos começar a sensibilizar as crianças para respeitar os outros e o ambiente. Através de atividades como as que realizámos, leitura de histórias, confeção de uma pizza vegetariana, aprendizagem de palavras em diferentes línguas, visionamento de um filme sobre o ambiente, construção de ecopontos em grupo,

realização de jogos de equipa, entre outras, as crianças ficam sensibilizadas para a importância de preservar a diversidade linguística, aprendem que existem problemas ambientais e que lhes cabe respeitar os outros e os recursos, bem como agir em prol de um mundo melhor. Neste sentido, as crianças tornam-se cidadãs justas e preocupadas com o mundo em que vivemos.

Torna-se importante salientar, contudo, que este estudo apresentou algumas limitações pelo facto de o projeto ter sido implementado ao mesmo tempo que decorria a prática pedagógica, o que dificultou um pouco a liberdade de prolongarmos as atividades durante o dia, mas também de as repetirmos mais tarde. Desta forma, a grande dificuldade, para além do fator tempo, foi articular o projeto com as outras atividades e rotinas que não eram planificadas por nós.

Um outro aspeto limitador foi a idade das crianças. O facto de as crianças serem muito novas, fez com que estas necessitassem de mais tempo para brincar, não tendo ainda capacidade de concentração para conseguirem estar durante um período de tempo tão alargado atentas às atividades que desenvolvemos.

Consideramos, então, que se o projeto tivesse sido implementado num período de tempo mais alargado e com sessões mais reduzidas, teríamos conseguido avaliar com maior profundidade as suas vantagens para as crianças. Todavia, conseguimos compreender que a abordagem SDLC apresenta potencialidades que não devem ser descuradas no âmbito do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades de reflexão, de comunicação e de trabalho colaborativo. Assim, somos da opinião de que o projeto foi bem-sucedido, integrador e com potencialidades de sensibilização à diversidade linguística e cultural e de educação para o desenvolvimento sustentável, permitindo-nos apresentar uma perspetiva de trabalho que pode ser desenvolvido num contexto de educação pré-escolar, contrariando a ideia pré-concebida de que estes temas são demasiado complexos para serem trabalhados com crianças tão novas.

Contudo, temos consciência de que, apesar de ser o fim de um percurso, é também o início de outro onde ainda teremos oportunidade de implementar projetos semelhantes e de aprender a trabalhar de forma mais eficaz a abordagem SDLC. Assim, após esta maravilhosa experiência, sentimo-nos cada vez mais motivadas para trabalhar com os nossos próprios grupos de crianças.

Bibliografia

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298. Disponível online em: <http://depts.washington.edu/centerme/Fs04banks.pdf> (acedido a 22/4/2012).

Barbosa, G.S. (2008). O desafio do desenvolvimento sustentável. *Revista Visões*, 4 (4), 1-11.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (1.^a edição). Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Candelier, M. (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Annexes au rapport d'atelier* (p. 1-15). Graz: ECML. Disponível online em: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/annex1.pdf> (acedido a 6/5/2014).

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe, ECML. Disponível online em: http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/CARAP_F.pdf (acedido a 6/3/2015).

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.

Cortesão, L., & Pacheco, N.A. (1991). O conceito de educação intercultural: Interculturismo e realidade portuguesa. *Inovação*, 4(2), 33-44. Disponível online em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56261/2/45302.pdf> (acedido a 4/5/2014).

Cortesão, L., & Stoer, S.R. (1999). *“Levantando a pedra” – Da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” *Educação & Sociedade*, 25, 423-460.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Food and Agriculture Organization [FAO] (2008). *El estado de la agricultura y la alimentación. Biocombustibles: perspectivas, riesgos y oportunidades*. Roma: FAO. Disponível online em: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/011/i0100s/i0100s.pdf> (acedido a 30/5/2014).

Francisco (2015). *Carta Encíclica Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum*. Lisboa: Paulus Editora.

Gadotti, M. (2005). Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 15-29.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gonzalez, M.T.M. (2011). *Tantos meninos, diferentes e todos surpreendentes*. Portugal: Texto Editores.

Greenpeace (2006). *Cartilha do clima. Mudanças do clima, mudanças de vidas. Como o aquecimento global já afeta o Brasil*. São Paulo: Greenpeace Brasil. Disponível online em: http://www.greenpeace.org.br/clima/pdf/cartilha_clima.pdf (acedido a 27/5/2015).

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipeia.

Hagège, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Henriques, A.G. (2007). *Aplicação das conclusões da cimeira mundial sobre desenvolvimento sustentável: Joanesburgo, Agosto e Setembro de 2002*. Disponível online em: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779572580183/CMDS.pdf> (acedido a 25/3/2015).

Laurence, W.F. (1999). Reflections on the tropical deforestation crisis. *Biological Conservation*, 91, 109-117.

Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada). Disponível online em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428?>.

Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado não publicado).

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Sá, P. (2010). *Sustentabilidade na terra. Guião didático para professores*. Lisboa: ME, DGIDC. Disponível online em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=94> (acedido a 4/4/2014).

Ministério da Educação [ME]/Departamento de Educação Básica [DEB]. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2010). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar*. Disponível online em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/> (acedido em 18/11/2014).

Morin, E. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nações Unidas (2007). *Convenção-quadro sobre mudança do clima*. Disponível online em: http://unfccc.int/meetings/bali_dec_2007/meeting/6319.php (acedido a 24/3/2015).

Peres, A.N. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar...A escola e a diversidade cultural* (pp.120-132). Porto: Areal Editores.

Sá, S. M. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de Mestrado não publicada). Disponível online em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf> (acedido a 4/3/2015).

Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada). Disponível online em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10838> (acedido a 7/3/2015).

Secretariado da Convenção sobre Biodiversidade Biológica (2006). *Panorama da Biodiversidade Global 2*. Montreal: UNEP.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF] (2014). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2013*. Disponível online em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf (acedido a 16/5/2014).

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.

Skutnabb-Kangas, T., Maffi, L., & Harmon, D. (2003). *Sharing a world of difference: The earth's linguistic, cultural, and biological difference*. Paris: Unesco, WWF, Terralingua (versão em francês). Disponível online em:
http://www.terralingua.org/wpcontent/uploads/downloads/2011/01/Partager_un_monde_de_diff.pdf (acedido a 15/4/2014).

Sousa, M.M., & D'Orey, M.I. (2000). Educação para a multiculturalidade – a prática no Jardim de Infância. In E. Coquet (Ed.), *Actas do congresso internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”* (Vol. III, pp. 430-434). Braga: Bezerra Editora.

Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-65). Porto: Edições Porto Editora.

Unesco (2003). *Language vitality and endangerment*. Paris: Unesco. Disponível online em <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf> (acedido a 29/5/2014).

Unesco (2005). *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável: documento final plano internacional de implementação*. Brasília: Unesco. Disponível online em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf> (acedido a 15/3/2015).

Unesco (2009). *Bonn Declaration*. Disponível online em:
http://www.desd.org/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf (acedido a 8/5/2014).

United Nations (1998). *Kyoto protocol to the United Nations framework convention on climate change*. Disponível online em:
<http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.pdf> (acedido a 20/06/2015).

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 98-109). Porto: Edições Afrontamento.







Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Wolton, D. (2003). *A outra globalização*. Algés: Difel.

World Health Organization (2012). *Our Planet, our health, our future. Human health and the Rio conventions: Biological diversity, climate change and desertification*. Geneva: World Health Organization, United Nations.

Anexos

Anexo 1 - História da Srª Pirâmide (Power Point)

| | |
|--|--|
| <p>"A Senhora Pirâmide dos Alimentos"</p>  |  <p>Era uma vez uma senhora muito grande, triangular e também muito brincalhona. E sabem qual era a sua brincadeira preferida?</p> |
| <p>Ela adorava brincar com todos os alimentos:</p>  <p>Com as cenouras....</p> |  <p>Com a maçã....</p> |
|  <p>Com a cebola....</p> |  <p>Com o nabo....</p> |



Com a abóbora



Com o morango



Com a couve-flor....



Com a alface....



Com a água....



Com as cerejas....



Com o ananás....



Com o pepino....



Com o pão....



Com o leite....



Com o iogurte....



Com o queijo....



Com os ovos....



Com o azeite....

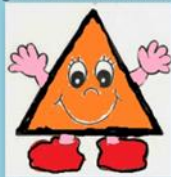


Com a manteiga....

E com muitos mais alimentos....



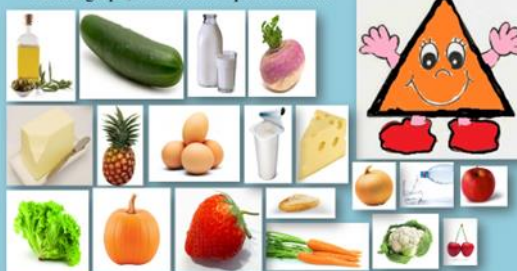
Certo dia, andava a senhora pirâmide na sua brincadeira quando decidiu fazer um jogo com todos os alimentos. Os alimentos gostaram muito da ideia, porque também adoravam brincar.



Então, pediu a todos os alimentos que estivessem com muita atenção para explicar o jogo:

- Todos os alimentos do mesmo grupo ou família vão juntar-se para formar um grupo – explicou.
- Vamos jogar? – perguntou a senhora.
- Sim – responderam todos os alimentos em coro.

De repente, gerou-se uma grande confusão, porque uns alimentos queriam ficar no mesmo grupo e outros não sabiam para onde haviam de ir... A senhora pirâmide voltou a explicar que só podiam ficar no mesmo grupo, os alimentos parecidos.....



Depois desta explicação, os alimentos começaram a juntar-se em grupos... Assim, surgiram diferentes famílias....



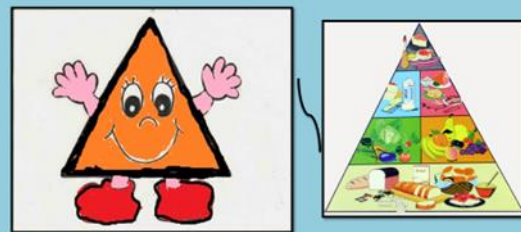


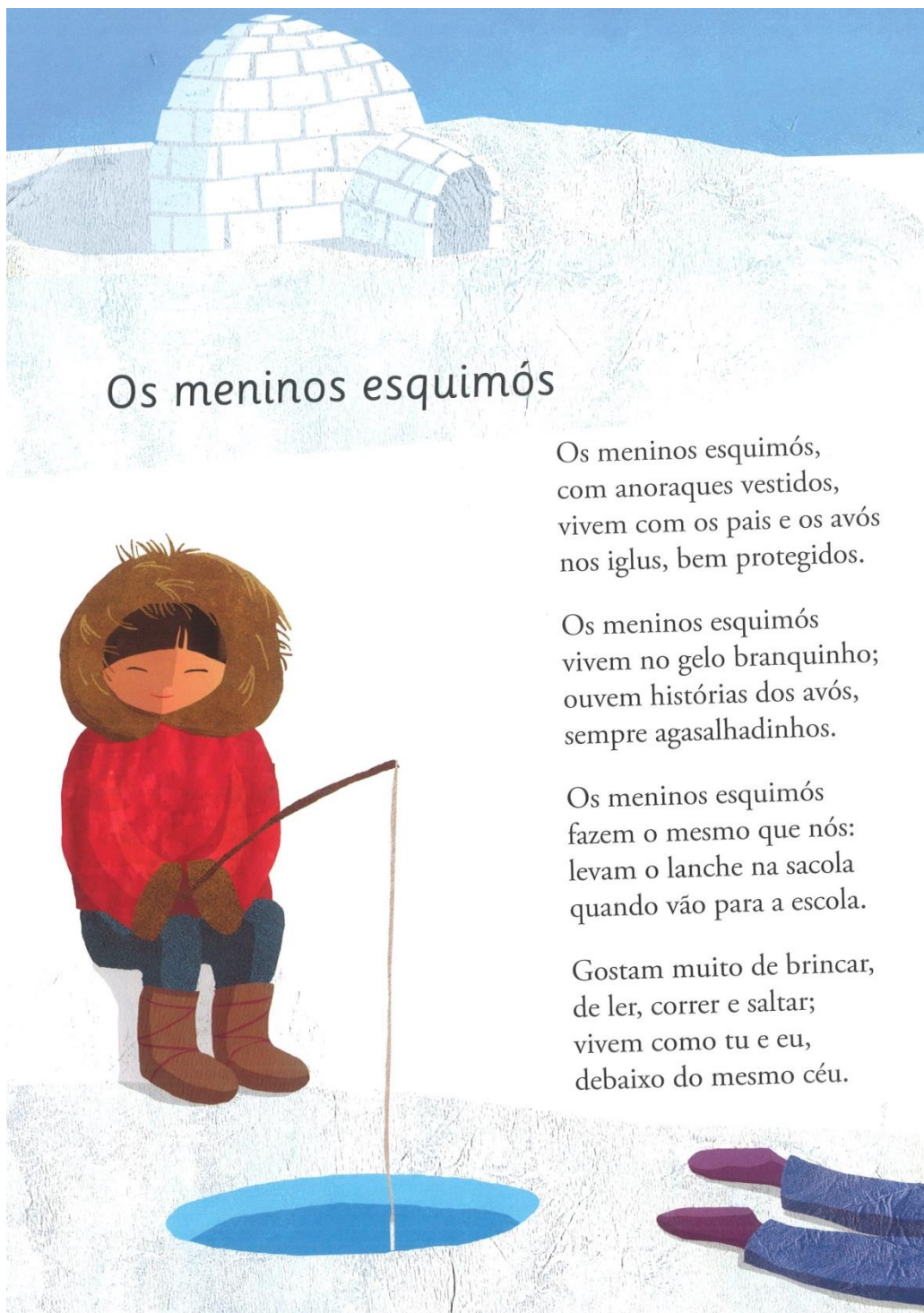
E eu?- Perguntou a água



A senhora pirâmide explicou que a água era muito importante e ficava no meio de todos os outros grupos, porque todos os alimentos são constituídos por água.

Quando todos os alimentos estavam juntos em grupos, a senhora pirâmide dos alimentos explicou que cada grupo era muito importante e que se devia comer um pouco de todos os grupos, comendo mais dos grupos maiores e menos dos grupos mais pequenos.





Os meninos esquimós

Os meninos esquimós,
com anoraques vestidos,
vivem com os pais e os avós
nos iglus, bem protegidos.

Os meninos esquimós
vivem no gelo branquinho;
ouvem histórias dos avós,
sempre agasalhadinhos.

Os meninos esquimós
fazem o mesmo que nós:
levam o lanche na sacola
quando vão para a escola.

Gostam muito de brincar,
de ler, correr e saltar;
vivem como tu e eu,
debaixo do mesmo céu.

Gonzalez, M. (2011). *Tantos meninos, diferentes e todos surpreendentes*, p.11.



O meu amigo indiano

Tenho um amigo indiano,
com grandes olhos castanhos
e elegante perfil.
Como ele gosta de caril!

O caril pica bastante
e eu fico com a língua a arder,
mas ele gosta de comer
sua comida picante
muito bem condimentada
e, a ele, não lhe pica nada!

O meu amigo indiano
come caril todo o ano!



Li

Li tem cara redondinha
e usa uma franjinha.

Seus olhos são engraçados,
doces como rebuçados!

Li é uma chinesinha,
come arroz numa tacinha.

Ela come com pauzinhos
de madeira, bem fininhos.

Li tem um fato dourado
feito de seda e bordado.

Sua escrita é uma pintura
pintada com tinta escura.

13

Gonzalez, M. (2011). *Tantos meninos, diferentes e todos surpreendentes*, p.13.

Anexo 3 - Receita da pizza vegetariana

Pizza Vegetariana

Ingredientes

- 1 disco de pizza, comprado pronto
- 100 ml de molho de tomate, 80 grs. de queijo ralado
- 4 rodela finas de abacaxi, 4 rodela finas de tomate
- 4 colheres (sopa) de milho, 100 grs, de cogumelos laminados
- 1/2 pimentão verde, 2 colheres de (sopa) de frutas secas
- 4 azeitonas, 1 raminho de salsa

Preparação

Distribua o molho de tomate pela massa. Polvilhe com o queijo e coloque as rodela de abacaxi e de tomate, o milho, os cogumelos e o pimentão cortado em tirinhas. Ponha no forno durante 30 minutos. Sirva polvilhado com as frutas secas, as azeitonas e a salsa.



Anexo 4 - História para a dramatização

Era uma vez três meninos, a Li, o Inuki e o Palak. Estes meninos tinham nascido em países diferentes – a Li tinha nascido na China, o Inuki no Canadá e o Palak na Índia – mas isso não os impedia de serem grandes amigos.

Certo dia, no recreio da escola, a Li apareceu a chorar. O Palak preocupado perguntou-lhe:

– O que se passa Li? Por que é que estás a chorar?

A Li com os olhos cheios de lágrimas respondeu:

– As outras meninas não querem brincar comigo.

– Porquê Li? Tu és tão simpática.

– Dizem que sou diferente delas porque tenho os olhos bicudos como dois bagos de arroz. Por isso, não me deixam fazer parte do grupo delas.

O Palak não achou nada bem aquilo que as meninas tinham feito à Li, então, tentou acalmá-la e disse-lhe:

– Não te preocupes Li, os bons amigos vão estar sempre ao teu lado e vão gostar de ti tal como és.

A campainha da escola tocou e todos os meninos e meninas entraram para a sala, mas a Li e o Palak repararam no Inuki, e acharam que alguma coisa não estava bem com ele.

Na hora de almoço, os dois amigos foram ter com o Inuki e perguntaram-lhe:

– Inuki, está tudo bem contigo? Pareces um pouco triste, podemos ajudar?

– Olha que o Palak consegue sempre ajudar, eu estava muito triste e ele ajudou-me a perceber melhor as coisas – disse a Li.

– Oh amigos, se todos fossem como vocês, eu não estaria triste. Eu estou triste porque, no meu país, os peixes e as focas estão a morrer por causa da poluição dos oceanos e os ursos polares já não têm onde viver porque o gelo está a derreter muito depressa – respondeu o Inuki.

– Então mas como é que isso aconteceu? – perguntou o Palak.

– Vou contar-vos o que os meus pais me disseram: as pessoas do nosso mundo, com o modo de vida que levam, prejudicam o ambiente. Vou dar-vos dois exemplos: as pessoas que trabalham muito, andam sempre muito atarefadas e com a pressa de chegarem ao trabalho em vez de usarem a bicicleta ou outros meios de transporte acabam por ir de carro. Ora os gases libertados pelo carro são muito poluentes, vão para

a atmosfera e aumentam a temperatura da Terra, o que faz com que o gelo das regiões polares derreta. Muitos animais não têm para onde fugir... Depois também há muitas pessoas que utilizam sacos de plástico quando vão ao supermercado e depois deitam-nos para o chão ou nos caixotes. Muitos deles acabam nos rios e nos mares e destroem as espécies vegetais e animais.

– Não sabia mesmo disso Inuki, mas o que é que podemos fazer para salvar a Terra? – pergunta o Palak

– Já sei, vamos perguntar a estes meninos se nos podem ajudar a pensar em algumas maneiras de proteger o ambiente – disse o Inuki.

– E também em atitudes que devemos ter para com os outros meninos que são diferentes de nós – acrescentou a Li.

– Podem ajudar-nos meninos e meninas?

Anexo 5 - Guião das entrevistas às crianças

Entrevistas informais às crianças

Obrigada por terem vindo connosco. Neste bocadinho vamos tentar lembrar-nos de algumas atividades que fizemos há uns dias. Vamos filmar-nos para podermos saber o que mais gostaram de fazer connosco, pode ser?

1. Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrar as personagens) Como é que eles se chamam?
2. Lembram-se de que países vinham?
3. E também se lembram do que comiam? O que era mais frequente nas suas casas?
4. E da senhora pirâmide? O que é que ela nos ensinou?
5. Houve um dia em que fizemos uma receita? Ainda se lembram?
6. Que alimentos estavam na pizza?
7. Gostaram da pizza?
8. E voltando às personagens, houve um dia que elas estavam muito preocupadas, lembram-se? Com uns problemas que estavam a acontecer nos seus países. Quais eram?
9. Vimos um pequeno filme que falava de um jardim e de um menino. O que nos contou essa história?
10. E como podemos proteger o nosso ambiente?
11. O que podemos colocar no ecoponto verde? E no amarelo? E no azul?
12. Nós também falámos de boas ações e más ações, não foi? Queria que me dessem exemplos de boas ações.
13. E agora exemplos de más ações.
14. De que atividades mais gostaram?

Anexo 6 - Código das transcrições

| Adultos | |
|---------|--------------------|
| Sigla | Nome |
| EM | Educadora Mara |
| EJ | Educadora Juliana |
| EC | Educadora Cristina |
| CRI | Crianças |

| Crianças | |
|----------|-----------|
| Sigla | Nome |
| A | António |
| AA | Aakar |
| B | Bárbara |
| C | Carla |
| D | Diogo |
| E | Emanuel |
| F | Francisca |
| G | Gabriela |
| HE | Helena |
| H | Hugo |
| I | Inês |
| J | Jorge |
| L | Liliana |
| M | Marta |
| N | Nuno |
| O | Óscar |
| P | Patrícia |
| R | Rui |
| T | Tomé |
| TI | Tiago |
| V | Vanessa |
| VI | Vítor |

| Códigos | |
|---------------|---|
| , | Pausa curta |
| . | Pausa Longa |
| [...] | Pausa muito longa |
| () | Ações, Emoções, diferentes etapas das sessões |
| —————...————— | Mudança da parte da manhã para a tarde |

Anexo 7 - Transcrições

1ª Sessão

(2014-11-03)

1. EM: Hoje vamos falar de coisas muito interessantes. Vou contar-vos uma história que se chama “A senhora Pirâmide dos alimentos”. Esta senhora tem uma forma igual a uma que trabalhámos a semana passada. Qual é Hugo? Tu gostavas muito dessa figura.

(Vendo a imagem da Senhora Pirâmide.)

2. H: É um triângulo.

3. EM: Muito bem. Então e a Senhora Pirâmide dos Alimentos, com quem brincará? Não têm uma ideia?

[...]

4. (Após verificar que as crianças não respondiam)

5. EM: Será com os alimentos?

6. CRI: Sim.

7. L: É com os alimentos porque o nome também diz.

8. EM: Então vamos ver. (É iniciada a leitura da história.)

9. EM: Era uma vez uma senhora muito grande e triangular...esta senhora era muito grande e muito brincalhona. E sabem qual era a sua brincadeira preferida? Ela adorava brincar com todos os alimentos: com as ...

(Aparecia a imagem das cenouras....)

10. CRI: Cenouras.

11. EM: Com as....

(Aparecia a imagem da maçã....)

12. CRI: Maçã.

13. EM: Com as....

(Aparecia a imagem da cebola....)

14. CRI: Cebola.

15. EM: Esta é um bocadinho mais complicada. Então com o....

(Aparecia a imagem do nabo)

16. EM: Com o nabo, repitam comigo: nabo.

17. CRI: Nabo.

18. EM: Muitas vezes na sopa que comem ao almoço tem lá o nabo mas vocês não conseguem ver. Mas vamos continuar. A Senhora Pirâmide gostava de brincar com a....
(Aparecia a imagem da abóbora)
19. CRI: Abóbora.
20. L: Como no Halloween.
21. EM: Exatamente. Vamos continuar, com o....
(Aparecia a imagem do morango....)
22. CRI: Morango.
23. EM: Quem é que gosta de morango?
24. CRI: Eu.
25. EM: Pois eu também. Com a....
(Aparecia a imagem da couve flor....)
26. EM: Esta também é um bocadinho mais complicada. Então com a
27. M: Couve-flor.
28. EM: Isso mesmo. Com a....
(Aparecia a imagem da alface....)
29. CRI: Salada.
30. I: Alface.
31. EM: A alface pertence a salada, mas a salada às vezes tem outros legumes e ingredientes, por isso a na nossa imagem temos uma alface.
32. EM: Com as....
(Aparecia a imagem de um copo com água)
33. CRI: Água.
34. EM: Com as....
(Aparecia a imagem das cerejas)
35. CRI: Cerejas.
36. P: Uvas.
37. EM: Tenho a certeza que ela também deve gostar de brincar com a uva mas esta imagem diz respeito às cerejas.
38. EM: Com o....
(Aparecia a imagem do ananás)
39. CRI: Ananás.
40. EM: E este? Sabem como se chama....

- (Aparecia a imagem do pepino)
41. CRI: Não sei.
42. EM: Pepino, repitam comigo.
43. CRI: Pepino.
44. EM: Com o....
- (Aparecia a imagem do pão....)
45. CRI: Pão.
46. EM: Com o....
- (Aparecia a imagem do leite....)
47. CRI: Leite.
48. EM: Com o....
- (Aparecia a imagem do queijo....)
49. CRI: Queijo.
50. EM: Com os....
- (Aparecia a imagem dos ovos....)
51. CRI: Ovos.
52. EM: Com o....
- (Aparecia a imagem do azeite....)
53. M: Azeite.
54. EM: Com a....
- (Aparecia a imagem da manteiga....)
55. CRI: Manteiga.
56. EM: Certo dia, andava a senhora pirâmide na sua brincadeira quando decidiu fazer um jogo com todos os alimentos. Os alimentos gostaram muito da ideia, porque também adoravam brincar. Então, pediu a todos os alimentos que estivessem com muita atenção para explicar o jogo:
- Todos os alimentos do mesmo grupo ou família vão juntar-se para formar um grupo – explicou.
 - Vamos jogar? – perguntou a senhora.
 - Sim – responderam todos os alimentos em coro.
- De repente, gerou-se uma grande confusão, porque uns alimentos queriam ficar no mesmo grupo e outros não sabiam para onde haviam de ir... A senhora pirâmide voltou a explicar que só podiam ficar no mesmo grupo, os alimentos parecidos.

Por exemplo, vocês acham o leite parecido com o iogurte ou com a alface?

57. CRI: Com o iogurte.

58. EM: Exatamente. Depois desta explicação, os alimentos começaram a juntar-se em grupos...grupo das frutas, grupo dos legumes, o grupo dos hidratos de carbono, o grupo das leguminosas, o grupo dos lacticínios, o das proteínas e o grupo das gorduras. Mas e a água? Ficou triste por não estar em nenhum grupo. A senhora pirâmide explicou que a água era muito importante e ficava no meio de todos os outros grupos, porque todos os alimentos são constituídos por água. Quando todos os alimentos estavam juntos em grupos, a senhora pirâmide dos alimentos explicou que cada grupo era muito importante e que se devia comer um pouco de todos os grupos, comendo mais dos grupos maiores e menos dos grupos mais pequenos. Já viram como ficou a nossa pirâmide?

(Mostrando a imagem da pirâmide alimentar.)

59. L: Sim, ficou com todos os grupos e com muita cor, uns em cima e outros em baixo.

60. EM: Ficou bonita?

61. CRI: Sim.

62. EM: Então Liliana, tu que reparaste que uns estavam em cima e outros em baixo. Os que estão em cima devemos comer em maior ou menor quantidade? Também já tínhamos visto isso ao fazer o nosso placar da alimentação na outra semana.

63. L: Devemos comer menos, e os em baixo mais.

64. EM: Exatamente. Em baixo temos o pão, as massas, depois na mesma quantidade os legumes e as ...

65. CRI: Frutas.

66. EM: Muito bem, depois vem o leite e a carne e o peixe. E por último...

67. P: O azeite e os doces.

68. EM: Exatamente. Este último podemos comer mas nem sempre, porque faz mal ao nosso organismo.

69. N: E à barriga.

70. EM: Pois, e hoje temos cá uma visita.

71. Mostrando a pirâmide.

72. T: É a senhora pirâmide.

73. EM: Exatamente, mas ela trouxe com ela os amigos alimentos mas já nos grupos e ela quer que coloquemos nos sítios certos vocês ajudam?
74. CRI: Sim.
(Mostrando o primeiro grupo...)
75. EM: O que temos neste grupo?
76. CRI: Pão, massas.
77. T: Esse é o primeiro grupo, fica em baixo.
78. EM: Exatamente, anda cá Tomé colocar no sítio certo.
(Mostrando o grupo dos legumes.)
79. G: É os legumes.
80. EM: Muito bem Gabriela, e onde podemos por? Anda cá.
(A Gabriela encaixa o grupo no patamar seguinte.)
81. EM: Muito bem, podes sentar.
(Mostrando o grupo das frutas.)
82. B: Esse é das frutas e é ao lado.
83. EM: Muito bem, anda cá tu agora.
(A Barbará coloca ao lado dos legumes.)
84. EC: No nosso almoço não comemos pão? E fruta? E a sopa que tem legumes?
85. CRI: Sim.
86. EC: Então andamos a comer muito bem.
[...]
87. EM: Então temos que comer tanto de legumes como de...
88. CRI: Fruta.
(Mostrando o grupo dos lacticínios.)
89. J: Esse é o leite e é em cima dos legumes.
90. EM: Eu já nem preciso dizer nada, podes vir Jorge.
(O Jorge coloca o grupo dos lacticínios no patamar seguinte.)
(Mostrando o grupo das proteínas.)
91. EM: E este? Que tanto gostamos de comer, ou as vezes resmungamos um bocadinho.
92. R: Tem aí o peixe, e a carne.
93. EM: Anda cá tu colocar Rui.
(O Rui coloca o grupo das proteínas ao lado dos lacticínios.)

94. EM: E aqui devemos comer tanto de laticínios como de carne e peixe e ovos ou seja, proteínas. E por último.....
95. A: Os doces que são tão bons.
96. EM: Pois, mas o que é que já falamos sobre isso?
97. A: Podemos comer mas não muito, só de vez em quando.
98. EM: Exatamente, podes vir cá colocar.
- (O António coloca o grupo das gorduras no topo da pirâmide.)
99. EM: Muito bem, e a nossa pirâmide está pronta. Vou deixar a Senhora Pirâmide na nossa sala para de vez em quando falarmos com ela e sobre ela pode ser? E para que caso surja alguma dúvida vamos lá ver o que devemos ou não comer mais ou menos. ‘Tá bem?
100. CRI: Sim.
- [...]
101. EM: Então agora quero fazer-vos uma pergunta. De todos os alimentos que já vimos, quais os mais frequentes em vossa casa, ou seja, o alimento que há sempre em vossa casa.
102. L: Chocolates.
103. P: Ovos.
104. T: Leite.
105. A: Iogurtes.
106. EM: E mais?
107. R: Pão.
108. I: Couves.
109. EM: Tens couves Inês? Muito bem, é muito saudável.
110. M: E eu tenho queijo.
111. P: Fruta.
112. T: Água.
113. R: Tenho sopa.
114. EM: Pois e a sopa é feita de quê? De...
115. R: Legumes.
116. EM: Exatamente.
- [...]

117. EM: Eu agora vou apresentar-vos três meninos, que vão ficar connosco esta semana. Olha vocês já repararam que o nosso amigo Aakar, quando vão almoçar, não come o mesmo que vocês pois não?
118. CRI: Não.
119. EM: Pois, e vocês algumas vez provaram a comida dele?
120. CRI: Não.
121. EM: E acham que é boa ou que é má?
122. CRI: Boa.
123. EM: Tem bom aspeto é?
124. CRI: Sim.
125. M: Eu acho que não.
126. R: E eu também acho.
127. EM: Porque é que acham que a comida do Aakar não é boa?
128. M: Porque tem mau aspeto.
129. EC: Aakar estamos a falar do teu almoço.
- (Aakar olha para a educadora e abana com a cabeça, dizendo sim.)
130. EC: O nosso Aakar não come nem carne nem peixe. Das proteínas que nos comemos, ele só come ovos e umas outras coisas com nomes diferentes. O nosso Aakar só come tudo à base de vegetais. Nós hoje vamos provar um bocadinho da comida dele, os que quiserem claro.
131. EM: Nós logo vamos fazer uma atividade em que vão provar, vai ser muito giro.
132. M: Eu não quero.
133. EJ: Ta bem, tu depois vais ver se não gostas, vai ser muito bom.
134. EC: O Aakar é vegetariano.
135. EM: Vamos repetir, vegetariano.
136. CRI: Vegetariano.
137. EM: Que come muitos vegetais, muitos legumes, e não come nem carne nem peixe. E não só pela comida, há pessoas que falam uma língua diferente não há?
138. CRI: Sim.
139. EM: O nosso amigo Aakar, o Hugo, de vez em quando falam uma língua um bocadinho diferente da nossa não é?
140. CRI: Sim.

141. EM: O Hugo fala um bocadito russo, porque o pai é dessa nacionalidade, é de outro país. E o Aakar também, mas vocês já tinham reparado nisso não já?
142. CRI: Sim.
143. EM: Têm outra cultura, e esta é uma palavra um bocadinho complicada. Mas agora com as nossas personagens vocês vão perceber melhor. As nossas personagens também são de outras culturas.
- (Apresentando a primeira personagem.)
144. EM: Este é um menino que vem da mesma cultura que o Aakar, é um menino indiano. Sabem como é que ele se chama?
145. CRI: Não.
146. EM: Palak.
147. CRI: Palak.
- (Mostrando a segunda personagem.)
148. EM: Esta é uma menina. E adivinham de onde ela vem?
149. EC: Olhem para os olhinhos dela.
150. CRI: Chinês.
151. EM: Vem da China, exatamente. E esta menina chama-se Li.
152. CRI: Li.
153. EM: Então já temos o Palak que vem da Índia, e a Li que vem da China. Mas temos mais um amiguinho.
- (Mostrando a última personagem.)
154. EM: Reparem neste amiguinho, o que é que ele está a fazer?
155. CRI: Pescar.
156. M: Mas está a pescar na neve. Porquê?
157. EM: Exatamente, ele vive num país muito frio, onde há gelo por todo o lado.
158. P: Na América?
159. EM: Na América também faz frio, mas o nosso amigo é do Canadá. Repitam comigo: Canadá.
160. CRI: Canadá.
161. EM: E sabem como se chama? Também é assim um bocadinho complicado. Inuki.
162. CRI: Inuki.
163. EM: Muito bem, então eu vou ler-vos umas pequenas coisinhas, muito pequeninas sobre os nossos amigos, para vocês entenderem melhor. Mas

depois eles também vos vão contar quais os alimentos que mais comem, e têm em maior quantidade em casa, como vocês disseram ainda à pouco, mas na língua deles. (ouvem-se risos). O que é mais complicado, mas nós vamos conseguir. Vamos começar pelo Inuki. Repitam comigo outra vez, Inuki.

164. CRI: Inuki.

165. EM: É o menino esquimó, vamos dizer todos juntos, o menino esquimó.

166. CRI: Menino esquimó.

(Começa a leitura dos pequenos textos.)

167. EM: Os meninos esquimós com anoraques vestidos. Vocês sabem o que são anoraques?

168. CRI: Não.

169. EM: São estas roupas que eles usam, como podemos ver na imagem, parece que estão muito quentinhos não é?

170. CRI: Sim.

171. M: Assim, não têm frio.

172. EM: Sim, são aqueles capuchos muito quentinhos.

173. EC: Os meninos têm que andar assim para não terem frio.

174. M: Ainda bem que não sou de lá, porque sou alérgica às penas.

(Risos)

175. EM: É verdade Marta. Vou continuar: Vivem com os pais e com os avos. Mas estes meninos vivem nos iglos, vocês sabem o que são iglos?

176. CRI: Não.

(Mostrando a imagem de um iglo.)

177. EM: São estas casinhas, estes meninos moram lá.

178. EC: Estas casinhas são feitas de gelo.

179. EM: Será que é muito frio lá dentro?

180. CRI: Sim, é.

181. EM: Pois deve ser, por isso é que eles usam os anoraques. Os meninos esquimós vivem no gelo branquinho, ouvem histórias dos avos, sempre bem agasalhadinhos. Os meninos esquimós fazem o mesmo que nós levam o lanche na sacola quando vão para a escola.

182. M: O meu mano leva.

183. EM: Pois e estes meninos também. Gostam muito de brincar, mas e vocês também não é?

184. CRI: Sim.
185. EM: Por isso estes meninos também são iguais. O menino esquimó também gosta de ler, porque já sabe ler, de correr, quem é que também gosta de correr?
186. CRI: Eu...
187. EM: Pois, e de saltar também. Os meninos esquimós vivem como tu e eu, debaixo do mesmo céu. Então este menino, o Inuki, apesar de ter hábitos e alguns costumes diferentes é igual a vocês. Bem, agora vamos ver o outro menino.
- (Mostrando a personagem.)
188. EM: Lembram-se como se chama este menino? Que bem da Índia como o Aakar, é o....
189. M: Palak.
190. EM: Muito bem, vamos ver o que é que diz aqui sobre o Palak. Tenho um amigo indiano, e vocês também têm não têm? O Aakar?
191. CRI: Sim.
192. EC: Olha vamos saber coisas sobre o país do Aakar e sobre o Aakar.
193. EM: Tem uns grandes olhos castanhos. O Aakar tem olhos castanhos? E grandes?
194. CRI: Sim, tem.
195. EM: E elegante perfil.
196. EC: São elegantes.´
197. EM: Como ele gosta de caril. Sabem o que é caril?
198. CRI: Não.
199. EM: É uma comida típica do país do Palak, leva uns pós que picam um bocadinho. E tem um cheiro muito forte. O caril pica bastante. E eu fico com a língua arder.
200. M: O meu pai gosta de picante.
201. EM: Pois, os pais quase sempre gostam de picante. Eu sei que vocês já estão cansadinhos, já está quase acabar, vamos ouvir o resto.
202. EC: Prestem atenção.
203. EM: Mas ele gosta de comer a sua comida picante muito bem condimentada. E a ele nada lhe pica, porque será que não pica?
204. M: Porque é a comida dele, e ele gosta.
205. EM: Exatamente Marta. Gostaram de saber as coisas do nosso amigo indiano?

206. CRI: Sim.
207. L: Mas falta saber da menina. O que ela come sem ser arroz, como se veste e essas coisas (risos).
208. EM: Então vamos à menina. Ainda se lembram como se chama a menina?
209. CRI: Não.
210. EM: É a Li, repitam comigo.
211. CRI: Li.
212. EM: Muito bem, vamos ver o que diz aqui sobre a Li, a Li tem uma cara redondinha e usa uma franjinha. Olha tem uma franjinha igual a algumas meninas da nossa sala.
213. M: Igual a mim.
214. L: E a mim.
215. I: E a mim.
216. EM: Exatamente. Experimentem esticar as pontas dos olhos para ver se ficamos parecidas à Li.
- (As crianças com os dedos esticam os olhos, e surgem diversos risos.)
217. EM: Estamos mesmo muito parecidas à Li. Vamos então continuar a ver coisas sobre a nossa amiga, seus olhos são engraçados. São doces como rebuçados. A Li é uma chinesinha que come arroz numa tacinha. Então e qual será o alimento que é muito frequente na sua casa?
218. CRI: O arroz.
219. EM: Os chineses gostam muito de comer arroz sabiam?
220. EC: E comem muito bem com os pauzinhos.
221. EM: Pois é, reparem bem nesta imagem. Estão a ver os pauzinhos? E a tacinha? Eles vão buscar o arroz da tacinha com os pauzinhos.
222. EC: Os chineses não usam garfo e faca. Quem é que já comeu com pauzinhos?
223. D: Eu.
224. EC: E conseguiste comer?
225. D: Mais ou menos.
226. EM: Pois, é complicado para nós. Ela come com pauzinhos de madeira. A Li tem um fato dourado. A Li tem o fato dourado feito de seda e bordado. A sua escrita é uma pintura, pintada com tinta escura. Sabem que a escrita deles é diferente da nossa, parecem vários riscos, daqui a bocado já vamos ver.

[...]

227. EM: Agora que já vimos algumas coisas interessantes sobre os nossos amigos. Quais os alimentos que vocês acham que há em maior quantidade na casa da Li?
228. M: O arroz.
229. EM: Muito bem, arroz. Reparem bem como se escreve arroz em mandarim que é a língua que os chineses falam.
(É apresentado às crianças os caracteres da palavra arroz.)
230. EC: Tchiiii, nós nunca vimos aquelas letras pois não?
231. CRI: Não.
232. EJ: É a letra do nome de alguém?
233. CRI: Não.
234. M: Parece complicado, mas como se lê?
235. EM: Para nós é um bocadinho. Olha e sabem como é que se diz?
236. CRI: Não.
237. EM: Então repitam comigo: mifan.
238. CRI: Mifan.
239. EM: A Li em sua casa come...
240. CRI: Mifan.
241. EM: E agora o menino indiano? E como é que ele se chama?
- [...]
242. EM: Pa..
243. CRI: Palak.
244. EM: Repitam comigo novamente: Palak.
245. CRI: Palak.
246. EM: E o que será que este menino come muito? Como o nosso Aakar?
247. L: Vegetais.
248. EM: Exatamente. E eu tenho aqui a palavra vegetais na língua que o Yuri comunica muitas vezes, em inglês, e eu sei que vocês já têm inglês. É um pouco comprida mas eu ajudo. Repitam comigo: vegetables.
249. CRI: Vegetables.
250. CRI: Vegetables.
251. EM: Então agora só falta o nosso amigo esquimó. Que se chama...
252. CRI: Inuki.
253. EM: E o que é que será que ele gosta muito? E que até está a pescar.

254. CRI: Peixe.
255. EM: Exatamente, e temos aqui a palavra peixe numa língua complicadita que se chama Inuktitut. Repitam comigo.
256. CRI: Inuktitut.
257. EM: Muita bem, então a palavra peixe em Inuktitut lê-se Iqaluk. Vamos dizer todos.
258. CRI: Iqaluk.
259. EM: Muito bem, e o que quer dizer que já me esqueci?
260. CRI: Peixe.
261. EM: Isso, então olha logo à tarde vamos fazer uma atividade em que vocês vão provar a comida do Aakar, para vermos se é boa ou não, porque como vocês viram os nossos amigos são todos diferentes não são?
262. CRI: Sim.
263. EM: Pois, e se eles viessem cá a sala vocês brincavam com eles?
264. CRI: Sim.
265. EM: Muito bem, porque vocês também brincam com o Aakar, e com o Hugo não é?
266. CRI: Pois.
267. EM: Não é por serem diferentes que não brincamos com eles e os colocamos de lado certo?
268. CRI: Sim.
269. EM: E assim até aprendemos coisas novas, e aumentamos o nosso conhecimento, porque por exemplo hoje aprendemos novas palavras e se estas personagens não viessem cá à sala nos não aprendíamos. E então vamos experimentar a comida do Aakar e depois vemos se gostamos ou não ta bem?
270. CRI: Sim.
271. C: Eu não quero.
272. EM: Nós não obrigamos ninguém a comer, mas não podemos dizer que não gostamos sem provar, mas logo vemos ta bem querida?
273. C: Sim.
274. EM: Então eu vou deixar os nossos amigos aqui na sala porque amanhã eles voltam ta bem?
275. CRI: Sim.

_____...

276. EM: Como já falamos na sala na parte da manhã, agora à tarde vamos fazer a pizza seguindo a receita que eu trouxe. Assim, o que diz aqui na nossa receita, é que primeiramente temos que distribuir o molho de tomate pelo disco de pizza, ou seja, temos que por primeiro o molho de tomate.
277. T: Posso pôr?
278. EM: Sim podes, mas com calma e tenta cobrir a base toda.
279. T: Blhakhe, não sei se isso é bom.
280. I: Depois o que sobrar podemos comer tudo? Hum eu acho que vou comer isso tudo.
281. T: Isto vai ser um bocadinho para cada menino?
282. EM: Sim, vai ser um bocadinho para cada menino, até vamos fazer duas para dar para todos. Tomé, espalha bem, que é para ficar saboroso até na ponta.
283. T: Já está bom assim?
284. EM: Se tu achas então vamos passar ao próximo ingrediente. Juliana podes ler o que vem a seguir s.f.f.
285. EJ: Diz assim distribuir o molho de tomate pela base.
286. E: Mas isso já está.
287. EJ: Então vamos por o queijo.
288. EM: Agora vem a Marta. Vamos pegar no queijo e espalhar pelo molho de tomate.
289. T: Podemos gastar tudo?
290. EM: Tudo, tudo não, ainda temos que fazer a segunda pizza, agora que já tem queijo, o que vamos colocar?
291. I: O ananás.
292. EM: Agora é a vez da Patrícia, vamos colocar duas fatias. O que é que vocês acham? Querem mais?
293. CRI: Não, assim chega .
294. H: Mara, parecem dois olhinhos da pizza.
295. T: E agora é o tomate.
296. M: Eu gosto é de azeitonas.
297. EJ: E agora é o milho.
298. P: Estes ingredientes parecem muito bons.
299. EM: Sim, vocês não acham que vai ficar muito saborosa?
300. CRI: Sim .

301. EM: Pois, então se calhar a comida do Aakar também é boa, não acham?
302. I: Pois, se calhar, temos que provar.
303. EM: Exato, mas daqui a pouco já vão provar.
304. EJ: Falta os cogumelos.
305. I: Então os cogumelos sou eu.
306. EM: Então anda querida.
307. EM: Podes por, sem medo. Isso, como tu achares que fica mais bonito.
308. T: Ui a nossa pizza tem verdura, tem muita cor.
309. EM: Se calhar já chega de cogumelos.
310. EC: Ele está-se a esticar. (risos)
311. EM: E depois o que diz a receita Juliana? Não, digam vocês meninos, dos ingredientes eu aqui estão qual falta? As azeitonas não contam porque são as últimas.
312. M: O milho e isto verde que não sei o que é.
313. EM: Cheira e dá aos colegas para cheirar e tentarem descobrir o que é.
314. I: Eu não sei, mas é forte.
315. T/H/M/P: Eu também não.
316. EM: Então eu digo-vos, chama-se pimento verde, e as mamãs e os papas usam muitas vezes no jantar e no almoço. Nunca repararam? Também há pimento vermelho.
317. CRI: Não, mas cheira um bocadinho mal.
318. T: Agora vamos por as azeitonas, vá lá.
319. EM: Sim, só falta isso, vamos lá então.
320. Depois de colocar as azeitonas:
321. I: Boa, a nossa pizza já está pronta.
322. M: Vamos tirar uma fotografia.
323. EM: E pôr no forno.
324. H: Uauh, está muito linda. O Aakar tem sempre o prato com muitas cores.
- [...]
- (Após a confeção da pizza)
325. EM: Agora na sala vamos recapitular como fizemos a nossa pizza. Então o que leva a nossa pizza?
326. T: Tem uma base.
327. I: Tomate.

328. EM: Tem tomate e também molho de tomate. Mas e por cima?

329. M: - Queijo.

330. H: Ananas e milho.

331. T: Cogumelos e aquilo verde.

332. E: O que era aquilo verde? Nós ensinamos.

333. M: Já sei, é pimento e também há vermelho, mas o nosso é verde.

334. EM: E mais? O que falta?

335. C: Mas cogumelos tem muitos?

336. P: Sim, tem muitos.

337. EM: Então e quem é que quer provar?

338. P: Parece que querem todos.

(Apenas três crianças rejeitaram inicialmente provar a pizza.)

(Muitas expressões como “Eu quero”, “e quero com azeitona” surgiram nos minutos seguintes na sala.)

339. L: Eu gosto muito de azeitonas e por isso vou gostar muito.

340. P: E eu de cogumelos, hum são tão bons.

(Começa a entrega da fita de pizza a cada criança)

[...]

(Após a entrega de metade das fatias)

341. EM: Então o que estão a achar?

342. R: É muito boa.

343. V: É mais ou menos.

344. I: Mara, podes tirar-me as ananás, não gosto.

345. EM: Sim claro.

(Continua a distribuição da pizza.)

346. A: Podes tirar-me os cogumelos?

347. B: E a mim o milho?

348. EM: Sim tiro já.

349. A: Agora está muito melhor, e deliciosa.

(Após as crianças terem comido.)

350. EM: Então meninos o que acharam? A comida do nosso amigo Aakar também é boa?

351. P: Sim, eu gostei muito. Afinal os vegetais podem ser bons.

352. R: Eu também gostei, mas sem milho.

353. EM: Pois, então não devemos dizer que não gostamos se não provamos. E afinal existem outras comidas que pertencem a outros países, outras culturas que também podem deliciosas.

354. R: Sim, é verdade.

355. I: Vou começar a experimentar antes de dizer não. Porque afinal a comida de outros sítios pode ser boa.

356. EM: Muito bem.

2ª Sessão

(2014-11-04)

1. EM: Então quem é que se lembra de uns amiguinhos que ontem tiveram cá na sala.

2. CRI: Eu, eu.

3. EM: Diz lá Liliana.

4. L: Eram meninos que vinham de outros países.

5. EM: Muito bem, mas lembram-se dos seus nomes? Como se chama este?

(Mostrando o menino esquimó.)

6. T: É o Inuki.

7. EM: Muito bem, então e esta?

8. Mostrando o Palak.

9. H: É o Pilak.

10. EM: Não é Pilak querido, é Palak, repitam comigo Palak.

11. CRI: Palak.

12. EM: Exatamente, então e a última personagem, como se chama?

(Mostrando a personagem Li)

13. G: É a Li.

14. EM: Muito bem. Os amiguinhos hoje trazem um assunto que os tem deixado muito tristes.

15. P: Oh porquê?

16. EM: Então eu vou começar a contar-vos. Vou começar pelo nosso amigo esquimó, o Inuki. Sabiam que ele anda muito triste?

17. CRI: Porquê?

18. EM: Porque no Canadá, o país dele, o gelo está a derreter. Ele está muito preocupado com o degelo.

19. M: Mas ontem vimos que a casa dele era de gelo e que lá era muito frio.
20. EM: Exatamente, eram os iglos. Lembram-se que parecia uma casinha em gelo?
21. C: Sim, e ele também estava a pescar no gelo.
22. EM: Pois estava, já viram o que irá acontecer se o gelo derreter?
23. A: É muito mau.
24. EM: Pois, já viram se ele fica sem casa? Não pode ser, e sabem porque é que isto está acontecer?
25. CRI: Não.
26. EM: Cada vez mais o gelo tem tendência a derreter, devido essencialmente ao aumento da radiação solar. A luz solar consegue chegar ao chão e derrete o gelo.
27. T: Pois é, o gelo com o sol derrete.
28. EM: Exatamente, um dia destes vamos fazer uma experiência cá na sala. Um copo com cubos de gelo e vamos ver o que acontece se deixarmos perto da janela. Vocês sabem o que acontece?
29. R: Sim, sei, o gelo fica em água.
30. EM: Muito bem, porque o calor derrete o gelo. E já viram o grande problema que o Inuki tem?
31. J: Oh coitadinho.
32. EM: Pois é, ele deve estar mesmo preocupado não é?
33. CRI: Sim.
34. EM: E por isso é que amanhã vamos falar de algumas medidas que nós e as pessoas do mundo devem fazer para que isto não aconteça. Então agora vamos falar da nossa Li, que também está preocupada, mas o problema dela é um bocadito diferente. A nossa Li está preocupada com a seca na China, sabem o que é a seca?
35. CRI: Não.
36. EM: A seca é quando não chove num determinado sítio à muito tempo, mas muito tempo mesmo.
37. D: Mas a China é para eles todos.
38. EM: Exatamente, na China moram muitas pessoas, muitas mesmo. Mas já não chove lá há muito tempo. Por exemplo: na vossa horta cá na escola, se não chove como ficavam as vossas plantações?
39. F: Destruídas.

40. EM: Exatamente, mas estas plantações na China são muito muito grandes, imaginem o estrago que não chover faz.
41. V: Pois é verdade.
42. EM: E como são plantações muito grande não podemos ir lá com o regador e regar, tem mesmo que chover. Imagem o milho, os legumes, tudo isso fica estragado.
43. L: Oh pois é. E uma tabua da nossa horta também está destruída.
44. EC: Pois é querida, é porque esteve muito mau tempo e destruiu.
45. EM: Olha e agora o nosso Palak, também está muito preocupado com uma situação que também acontece aqui no nosso país, é a poluição. O ar está poluído, está sujo.
46. EC: Vocês sabem alguma coisa que pode poluir o ar?
47. B: Os trovões.
48. EC: Os trovões não poluem o ar, mas vocês não se lembram de mais nada que polui o ar? Nós já falamos disto. Era o quê? O fumo de quê? Das....
49. T: Fábricas, e também muito longe há umas que cheiram mal. (a criança fazia referência às fabricas de Cacia).
50. EC: Pois e o ar com o cheiro fica sujo, poluído. E o fumo dos carros também.
51. EM: Exatamente, e isso faz mal à nossa saúde.
52. G: Com o ar poluído não podemos respirar bem.
53. EM: Muito bem Gabriela, é verdade e se respirarmos é como eu disse faz mal à nossa saúde.
54. T: E fumar também faz mal.
55. C: Pois faz, tens razão. Vou contar-vos uma coisa, vocês sabiam que aqui na sala, todos os dias também poluímos o ar? Através do barulho que fazemos.
56. EM: É verdade.
57. M: Eu não sabia.
58. EC: O barulho também polui o ar, o ar fica cheio de ruídos que entram para o nosso ouvido e não deixa o nosso cérebro funcionar bem, porque o ruído faz mal à cabeça.
59. T: A água suja também faz mal.
60. EM: Pois faz, e amanhã também vamos falar disso. Por exemplo agora sempre que vamos ao supermercado temos que pagar os sacos, vocês já não viram a mamã a pedir um saco no supermercado?

61. CRI: Sim.
62. EM: Sabem porquê? Porque o que acontecia era que as pessoas levavam muitos sacos para casa e depois deixavam cair nos rios, e poluía, porque o material que os sacos são feitos, plástico, é poluente. Sabiam?
63. CRI: Não.
64. EM: Os vossos pais já usam aqueles sacos grandes que dão para levar muita coisa? Chamam-se sacos ecológicos.
65. P: A minha mãe sim.
66. T: A minha também.
67. EM: Pois e ajuda a não poluir porque não levamos muitos sacos de plástico. E a Cristina à pouco falou dos carros, mas na China não há tantos carros como aqui, e nem são iguais aos que costumamos ver, mas poluem muito mais que os nossos carros, são mais poluentes, deitam mais fumo para o ar. Assim nós temos que proteger o nosso ambiente não é?
68. CRI: Sim.
69. EM: Pois e se continuarmos a poluir como é que ficam os nossos jardins?
70. T: Feios.
71. EM: Exatamente, degradados, sem cor não é? E nós não gostamos de ver os jardins verdinhos cheios de cor?
72. CRI: Sim.
73. EM: Pronto, então agora vamos ver um pequeno vídeo que vai falar deste assunto.
- (Projeção da história “O jardim curioso”)
- [...]
74. EM: Muito bem, então gostaram da história?
75. CRI: Sim.
76. EM: Quem é capaz de me dizer do que falava a história?
77. T: Falava de um parque.
78. EM: Então vamos começar pelo início. Como se chamava o menino da história?
79. R: Jardineiro.
80. EM: O nome dele não era jardineiro, ele chamava-se Jorge. Repitam comigo.
81. CRI: Jorge.
82. EM: Como era a cidade do Jorge, no início da nossa história?
83. L: Não tinha parque.

84. EM: Pois não e era muito cinzenta não era?
85. CRI: Sim.
86. EM: E sabem porquê?
- [...]
87. EM: Pelo fumo das fábricas e também não tinha jardins.
88. CRI: Pois não.
89. EM: Mas o Jorge gostava muito de passear, e um dia o que é que encontrou?
90. T: Flores.
91. P: Um jardim.
92. EM: Exatamente, um jardim pequenino, que estava muito destruído, degradado.
- E estava onde? Na linha de ...
93. P: Comboios.
94. EM: Muito bem, que se chama linha férrea, é a linha de comboios.
95. A: Mas a linha dos comboios estava estragada.
96. EM: Pois estava, já não passava lá nenhum comboio, por isso é que nasceram lá algumas flores. E o que é que o Jorge decidiu fazer?
97. M: Cuidar do jardim.
98. EM: Mas ele não era nenhum jardineiro, mas tentou ajudar e começou a regar e a dar carinhos. E depois o que aconteceu ao jardim.
99. T: Começou a crescer.
100. EM: Exatamente começou a crescer e a ficar bonito não foi?
101. CRI: Sim.
102. EM: Mas depois veio o Inverno.
103. EC: E caiu o quê?
104. D: Neve.
105. EM: Muito bem, caiu neve. E ficou tudo tapado não foi?
106. CRI: Sim.
107. EM: Mas o que é que o Jorge fez? Ele não parou pois não?
108. P: Não, ele trabalhou.
109. EM: Exatamente, decidiu ir arranjanado estratégias e material para depois conseguir cuidar muito bem do jardim.
110. EC: Para quando viesse o quê?
111. G: A primavera.

112. EM: Exatamente, para quando começasse a chegar mais um bocadinho de calor. Então e quando chegou a primavera o que o Jorge fez?
113. M: Pegou nas ferramentas e nas flores e fez um jardim muito muito grande.
114. EM: E depois disso o que é que as pessoas já faziam?
115. CRI: Iam ver o jardim.
116. EM: Mas também ajudavam a cuidar. Então e como é que ficou esta cidade no final?
117. L: Linda.
118. EM: Pois estava muito linda porque tinha muitos espaços....
119. CRI: Verdes.
120. EM: Isso, com muito jardim. Exatamente, então se cuidarmos do nosso ambiente podemos ter uma cidade bonita e mais verde com muitos jardins não é?
121. CRI: Sim.
122. EM: Assim para ajudarmos a proteger o nosso ambiente, também podemos fazê-lo através da reciclagem. O pai e a mãe reciclam em casa?
123. P: Sim.
124. D: Os meus também.
125. EM: Pronto, então logo vamos construir os nossos próprios ecopontos cá para a sala. O ecoponto verde que é para colocar o quê?
126. M: O vidro.
127. EM: E o amarelo?
128. M: Plástico.
129. EM: E por último o azul?
130. M: O papel.
131. EM: Muito bem Marta. Então logo vamos pintar os nossos ecopontos ta bem?
132. CRI: Sim.

.....

133. EM: Lembram-se de manha falarmos que a tarde íamos contruir ecopontos?
134. CRI: Sim.
135. EM: Então e porque é que vamos fazer?
136. C: Para ajudar o ambiente e reciclarmos.

137. EM: Então e podemos reciclar o quê?
138. M: Podemos reciclar papel e vidro.
139. T: E também plástico, e das garrafas de água também.
140. EM: Exatamente, ainda existe também o Pilhão que é para....
141. T: As pilhas.
142. EM: Exato, mas como não usamos muitas pilhas cá na sala, vamos apenas construir três ecopontos muito importantes. Sabem o nome?
143. T: Eu sei de um, o papelão que é para o papel.
144. EM: Muito bem, e de que cor é?
145. C: Azul.
146. EM: Exatamente. E mais?
147. M: Eu sei que há um amarelo.
148. EM: E que material podemos por no amarelo?
149. C: Eu acho que não é o vidro, por isso se calhar é o das garrafas de plástico.
150. EM: Exatamente, é o Embalão que é para o plástico. Então já temos dois ecopontos.
151. M: Falta o do vidro, que é verde.
152. EM: Muito bem, é o vidrão. Então agora vamos começar por pintar os nossos ecopontos.
- (O grupo veste as batas de pintura, e consoante as suas preferências de cor dividem-se em três grupos e começam a pintar as caixas com a ajuda das educadoras e das auxiliares.)
- (Após a pintura dos ecopontos:)
153. CRI: Mara, os nossos ecopontos estão prontos.
154. EM: Então mas eu já me esqueci, para que serve?
155. I: Para reciclar.
156. EM: Mas porquê?
157. P: Porque é para ajudarmos o ambiente, hoje na história do jardim o menino ajudou o jardim e nos na sala reciclamos para também não sujar o céu.
158. EM: O ambiente queres tu dizer. Muito bem, as nossas personagens vão ficar muito contentes com vocês.
159. L: Sim porque de manha elas contaram-nos os problemas que existe nos países delas e nos não queremos isso aqui.

160. EM: Pois, então temos que ajudar o nosso ambiente.

[...]

(Após a construção dos ecopontos.)

161. EM: Agora que já temos os nosso ecopontos construídos, o que acham de aprendermos as cores de cada ecoponto na língua das nossas personagens?

162. CRI: Sim.

163. H: Vai ser divertido.

164. EM: Então vamos lá começar. Vamos começar pela cor azul pode ser?

165. CRI: Sim.

166. EM: E vamos começar pelo nosso amigo Palak, que como o nosso colega de sala Aakar fala inglês. Alguém sabe como se diz azul em inglês?

167. EC: Sim, eles têm inglês.

168. M: Blue.

169. EM: Muito bem Marta, podes vir colocar no ecoponto.

[...]

170. EM: E agora na língua do nosso amigo esquimó, o Inuki, que é em Inuktitut. É um bocadito mais complicado mas eu ajudo-vos. Mas primeiro alguém sabe?

171. CRI: Não.

172. EM: Então repitam comigo: Tungortok

(E as crianças repetem. Destaca-se a voz do Diogo.)

173. D: Tungortok.

174. EM: Podes vir Diogo colar a nossa palavra.

[...]

175. L: Agora só fala na língua da menina chinesa.

176. EM: Exatamente, que é em mandarim. Vou mostrar-vos como se escreve.

177. É apresentado os caracteres em mandarim da palavra azul.

178. EM: E alguém sabe ler?

179. CRI: Não.

180. EM: Então repitam comigo: Lán.

(E as crianças repetem. Destaca-se a voz da Gabriela.)

181. EM: Podes vir Gabriela colocar aqui no ecoponto azul. O nosso ecoponto azul está pronto a ser utilizado, vamos agora passar ao amarelo. Quem sabe como se diz amarelo em inglês, que é a língua do nosso....?

182. CRI: Palak.
183. N: Eu sei, é yellow.
184. EM: Muito bem Nuno, podes vir cá colocar no ecoponto. E agora em Inukititut do nosso amigo....
185. T: Inuki do Canadá.
186. EM: Exatamente, alguém sabe? Eu sei que é complicado.
187. CRI: Não sei
188. EM: Repitam comigo: Kayok.
(As crianças repetem ao mesmo tempo.)
189. EM: Óscar pode vir cá, que eu vi que estás muito entusiasmado.
(O Óscar coloca a palavra em Inukititut no ecoponto amarelo)
190. B: Agora só falta em chinês.
191. EM: Exatamente Bárbara, e sabes dizer-me como de diz? Eu vou mostrar os caracteres, aqueles que vocês acham muita graça porque são muito diferentes da nossa escrita.
(É apresentado aos alunos os caracteres em mandarim da palavra amarelo.)
192. D: É parecido com o arroz do outro dia, tem dois.
193. EM: Exatamente, muito bem Diogo, o arroz em mandarim que vimos no outro dia também tinha dois caracteres. Parabéns Diogo estás muito atento.
194. B: Mas Mara, eu não sei dizer o amarelo.
195. EM: Mas alguém aqui na sala sabe?
196. CRI: Não.
197. EM: Então novamente vão repetir comigo ta bem?
198. CRI: Sim.
199. EM: Huáng.
200. As crianças repetem.
201. R: Posso ir eu por no ecoponto? Eu repeti bem.
202. EM: Sim Rui, eu ouvi e podes vir.
(É colocada a ultima palavra no ecoponto amarelo.)
203. V: O ecoponto amarelo também já está pronto para pormos plástico.
204. EM: Exatamente. Então vamos passar ao último, ao verde. Quem me sabe dizer como se diz verde em inglês?

205. CRI: Eu sei, eu sei.
206. EM: Podes responder tu Patrícia.
207. P: Green.
208. EC: Muito bem querida.
209. EM: Podes vir cá colocar a primeira palavra no ecoponto verde. Agora em Inukitut. Repetiam comigo: Inukitut.
210. CRI: Inukitut.
211. EM: Alguém sabe como se diz verde em Inukitut?
212. CRI: Não.
213. EM: Então vamos repetir comigo: Tungoyortok.
(As crianças repetem, e destaca-se a voz do Jorge.)
214. EM: Podes vir Jorge, ainda não tinhas vindo mas estás muito empenhado.
(O Jorge coloca a palavra no ecoponto verde.)
215. V: Mara, é quase igual ao azul, só muda umas letras.
216. EM: Muito bem Vanessa, é verdade, só muda umas letrinhas, por isso quando voltarmos a repetir estas palavras nos próximos dias temos que ter muita atenção para não nos enganarmos. Então agora falta só uma. Qual é? Alguém sabe?
217. CRI: Em chinês.
218. EM: Exatamente, reparem bem como se escreve.
(É apresentado a turma a palavra verde em mandariam. E ouvem-se risos na sala.)
219. C: É engraçado.
220. EM: É um bocadinho, porque nós não estamos habituados, mas na China é muito normal, é assim que eles escrevem. E alguém sabe como se lê?
221. CRI: Não.
222. EM: Então repitam: Lù.
(As crianças repetem.)
223. EM: Podes vir Vanessa que hoje estás muito empenhada e atenta.
(A criança coloca no ecoponto verde.)
224. P: Agora já temos os ecopontos todos prontos e na nossa sala.
225. EM: Exatamente, por isso não se esqueçam de reciclar. Vamos só recapitular novamente. O que podemos por no ecoponto verde?
226. CRI: Garrafas de vidro.
227. EC: Tudo o que seja vidro.
228. EM: E no amarelo?

229. CRI: Plástico.
230. EM: E agora no verde?
231. CRI: Papel.
232. M: Jornais.
233. L: Folhas de papel.
234. EM: Exatamente muito bem. Estão de parabéns.

3ª Sessão

(2014-11-05)

1. EM: Bom dia meus queridos, hoje os nossos amiguinhos, voltaram a nossa sala.
Ainda se lembram deles?
2. CRI: Sim.
(Mostrando o Palak, a personagem indiana):
3. EM: Como se chama este amigo?
4. D: É o Palak.
5. EM: E vem de onde?
6. I: Da Índia.
(Mostrando o Inuki, o menino do Canadá)
7. EM: Então e este?
8. P: É o Inuki.
9. EM: E vem do.....
10. L: Vem da terra fria.
11. EM: Que se chama.... // Cana....
12. D: Dá.
13. EM: Muito bem.
14. Mostrando a Li, a personagem da China:
15. EM: Então só falta esta personagem, como se chama?
16. F: É a menina Li.
17. EM: E de onde vem?
18. E: Da China.
19. EM: Muito bem, vocês lembram-se de tudo. / Os nossos amigos hoje trouxeram uma história que se passou com eles, e querem contar-vos. E vocês querem ouvir?

20. CRI: Sim.
21. EM: Então vamos fazer silêncio e ouvir tudo o que eles nos têm para dizer.
(A história começa a ser narrada e o silêncio invade a sala. (13'38m))
[...]
22. P: Outra vez, outra vez.
23. EM: Mais logo eu volto a contar, mas agora vamos falar da nossa história. Então o que é que aconteceu na história? Estes três meninos eram o quê?
24. CRI: Amigos.
25. EM: Mas eles não eram de países diferentes?
26. CRI: Sim.
27. J: A Li estava a chorar.
28. EM: Pois estava, então mas porquê?
29. V: Porque as outras meninas não queriam brincar com ela, porque eram diferentes.
30. EM: Pois não, e vocês acham isso correto?
31. CRI: Não.
32. EM: Exato, até porque nós somos todos diferentes uns dos outros não somos? A Liliana é igual à Marta?
33. CRI: Não.
34. EM: Pois não, vocês acham que os meninos diferentes nós devíamos deixá-los de lado?
35. CRI: Não.
36. EM: Pois não, devemos brincar com eles não é? Porque vocês aqui na sala também fazem isso não fazem?
37. CRI: Sim.
38. EM: Muito bem.
39. V: Eu brinco com a Marta e com a Gabriela.
40. EM: Sim, mas nós devemos brincar com todos.
41. EJ: Vocês também não brincam com o Aakar?
42. CRI: Sim.
43. EJ: E o Aakar também veio de outro país, no outro dia já falamos sobre a cor, a alimentação e alguns costumes que ele tem diferentes dos nossos.
44. CRI: Sim.
45. EJ: E é vosso amigo na mesma não é? Vocês não brincam com ele?

46. CRI: Sim.
47. EM: E ele também gosta muito de vocês.
48. EC: Aakar, tens amigos na Índia?
49. AA: Sim.
50. EC: Pois e aqui também tens, estes meninos todos são teus amigos.
51. AA: Sim.
52. EM: Então e o que é que o Palak disse a Li para a acalmar um bocadinho?
[...]
53. EM: Ele disse não te preocupes, os bons amigos vão estar sempre do teu lado não é?
54. CRI: É.
55. EM: Então e depois, a campainha tocou, e os amigos foram para a sala de aula não foi?
56. CRI: Sim.
57. EM: Mas eles repararam que havia alguém que não estava bem. Quem era que não estava bem?
58. CRI: O Inuki.
59. EM: Pois, estava triste não era?
60. CRI: Sim.
61. EM: E o que é que os amiguinhos fizeram?
62. M: Foram todos ao gelo.
63. EM: Não foi bem assim, os amigos na hora de almoço...
64. M: Perguntaram o que foi.
65. EM: Exatamente. E o que é que o Inuki respondeu?
66. T: Que as focas estavam a morrer.
67. EM: Pois, exatamente. Que o gelo estava a derreter.
68. A: E a casa dele também.
69. EM: Lembram-se do iglo? Que era a casa dele? Exatamente, era de gelo. E as focas, como vocês falaram, já não tinham por onde fugir, porque o gelo está a derreter. Mas o que causava esta situação do gelo derreter?
70. L: Era o sol.
71. EM: Era o sol sim senhora Liliana, que está mais baixo. Mas sabem porquê?
[...]

72. EM: Porque as pessoas, por exemplo, com a pressa, em vez de andarem de bicicleta ou a pé, usam o carro, e o carro é muito poluente, porque larga o quê?
73. T: Fumo.
74. EM: Muito fumo, exatamente, e esse fumo polui o nosso ar.
75. C: Pois é, o ar fica sujo.
76. EM: Exatamente,
77. EC: Como o carro anda a gasolina, a gasolina deita esse fumo e também cheiro. E esse cheiro e esse fumo vai para o ar e polui o ar. Imaginem naqueles países que há muitos carros. Às vezes parecem nuvens escuras, parece que nem há sol.
78. T: É pelo escape.
79. EM: Exatamente Tomé, é pelo escape. Então e os sacos de plástico que a nossa história falava, o que acham que podemos fazer em relação a isso?
- [...]
80. EM: Acham que sempre que vamos ao supermercado devemos trazer muitos sacos de plástico para casa?
81. D: A minha mãe tem um grande.
82. EM: Exatamente, sabes como se chamam esses sacos? Que também já falamos?
83. A: Não me lembro.
84. EM: São os sacos ecológicos.
- (A educadora mostra às crianças um saco ecológico)
85. EM: Este é o saco ecológico, cabe lá muita coisa e assim não gastamos muitos sacos de plástico, que poluem o ambiente.
86. CRI: É muito grande.
87. EC: E também dá para muitas vezes.
- (Entra uma criança, que chega um pouco atrasada e traz consigo garrações de água vazios.)
88. EM: Já repararam que a nossa amiga trouxe alguns garrações vazios para a nossa sala? E estes garrações podem ser reciclados? Em que ecoponto?
89. D: No amarelo.
90. EM: Muito bem, no amarelo.
91. EC: Isto é para vocês verem que quando a mãe vai ao supermercado, se calhar a mãe já usa estes sacos.
92. P: A minha mãe não usa muitos sacos.

93. EM: Muito bem, porque depois acabam por ir para o rio e para o chão e acabam por poluir o ambiente. Olha vamos reparar para o que eu e a Juliana trouxemos para a nossa sala. Trouxemos um placar que diz assim “Por um mundo melhor”, e tem esta imagem com muitos meninos à volta do mundo de mão dada, vocês sabem o que isto quer dizer?
94. M: Que são amigos.
95. EM: Exatamente, são amigos e juntos podem tornar o mundo melhor, ajudando o ambiente e ajudando também os outros. E depois aqui também tem umas letras, o que será?
96. R: O bom e o mau.
97. EM: Porquê que dizes isso Rui?
98. R: Porque um lado é verde e outro é vermelho.
99. EM: Exatamente de um lado vamos colocar as imagens com ações que devemos fazer, ou seja, boas ações, e do outro lado, às más ações, que são coisas que não devemos fazer, pois assim não teremos um mundo melhor.
100. CRI: Sim, vamos fazer.
101. EM: Então vamos ver as imagens que tenho aqui, e vamos ver onde devemos por, se no lado das boas ações ou no lado das más ações.
- (As crianças uma a uma, dando oportunidade a todos, iam escolhendo as imagens e colocando no sítio certo, as educadoras iam dando feedback. “Muito bem”, “Exatamente”. Nenhuma criança colocou a imagem no sítio errado. À exceção da imagem do aviso para não usarem os sacos de plástico, que foi a última a ser colocada e suscitou alguma dúvida.)
102. H: Esta eu não sei Mara.
103. EM: Então vamos todos ajudar. O que acham que diz esta imagem.
104. P: Fala dos sacos de plástico do supermercado.
105. EM: Exatamente, e devemos usar ou não?
106. T: Não devemos usar muitos.
107. EM: Pois não, e por isso é que nessa imagem tem esses riscos vermelhos, como os sinais de trânsito que tu tanto gostas Hugo. Está a avisar que não devemos usar muitos sacos.
108. H: Então é bom.
109. EM: Exatamente.
- [...]

110. EM: Agora que temos o nosso placar preenchido, acham que está correto?
111. CRI: Sim.
112. EM: Então vamos começar pelas boas ações. Quais são as boas ações retratadas no nosso placar?
113. R: Ser amigo de todos.
114. T: Andar de bicicleta.
115. M: Separar o lixo.
116. A: Não por o lixo no chão.
117. B: Gostar das pessoas quando vêm de outro país.
118. EM: Exatamente, muito bem. Estou a ver que sabem o que devem fazer. Mas vocês têm feito sempre isto?
119. L: Às vezes.
120. P: Não, mas agora vou fazer.
121. EM: Espero que sim meninos, temos que mostrar que mesmo de pequeninos conseguimos fazer com que o mundo seja melhor. Vamos agora ver a parte das más ações, que imagens tem neste lado que não devemos fazer?
122. R: Deitar o lixo para o chão.
123. T: Bater nos outros meninos.
124. A: Andar sempre de carro.
125. P: Não ajudar as outras famílias só por serem de outro país.
126. C: Não brincar com os outros meninos.
127. G: Deixar a torneira aberta quando estamos a lavar os dentes.
128. EM: Exatamente, e algum de vocês faz estas ações?
129. G: Eu às vezes deixo a torneira aberta, mas já não vou fazer mais.
130. A: E eu às vezes também ponho lixo para o chão, mas não vou fazer mais.
131. EM: Espero que sim meninos, e se puderem ensinem os mais velhos, os pais, avós, tios do que não se deve fazer. E não se esqueçam que assim podemos ter um mundo melhor. Bem, querem que deixe o nosso placar na sala?
132. CRI: Sim.
133. EM: Então eu vou deixar o placar na sala, e sempre que tiverem dúvidas sobre alguma coisa que fizeram, podem ir ver ao placar que é para saberem que se foi mau não devem voltar a fazer e se foi bom podem voltar a fazer e ficam contentes. Pode ser?
134. CRI: Sim, nós queremos.

(2014-11-17)

1. EM: vamos prestar muita atenção porque eu vou começar a apresentar o jogo. Juntamo-nos em duas equipas. E vocês lembram-se o que é isto? (Dirige-se para os ecopontos) São os eco?
2. EC: Os ecopontos! Repitam!
3. CRI: Ecopontos.
4. EC: São aqueles caixotes que pintamos na nossa sala. Têm três cores. O que colocamos no verde?
5. EJ: O vidro!
6. EM: E no azul? O que é que colocamos no azul?
7. L: Garrafas!
8. EJ: No azul.
9. G: Papel.
10. EC: Papel, muito bem!
11. EM: E no amarelo?
12. T: Plástico
13. EC: Muito bem! E no verde?
14. D: Vidro!
15. EM: Vidro, exatamente.
16. EC: Pergunta de novo.
17. EM: Então agora vamos repetir outra vez.
18. EJ: No verde?
19. B: Vidro, As garrafas de vidro.
20. EC: O que é que se põe no amarelo, A?
21. A: Vidro.
22. EC: Vês o que faz estares desatento? Meninos, é vidro que colocamos no ecoponto amarelo?
23. CRI: Não!
24. EC: Então?
25. M: Colheres de plástico.
26. EM: Vá, no amarelo é o quê?

27. B: Plástico.
28. EJ: E no azul?
29. D: Papel!
30. EM: Então no nosso próximo jogo vamos apresentar diferentes objetos para reciclar. Vamos experimentar! O que temos aqui? (apresenta a imagem do jornal)
31. H: Jornais!
32. EJ: Jornais, isso! E o que é que vamos ter que fazer? Vamos dividir a palavras jornais em bocadinhos, a bater palmas. Vamos tentar!
33. CRI: Jornais! (batem palmas duas vezes)
34. EM: Quantas palmas batemos?
35. T: Duas!
36. EM: Então só vamos andar duas casas no nosso jogo.
37. EJ: Vá, agora a nossa equipa! O que temos aqui? (apresenta a imagem de uma garrafa)
38. H: Garrafa!
39. EJ: vamos bater as palmas!
40. CRI: garrafa! (batem palmas três vezes)
41. EJ: Quantos arcos vamos saltar?
42. CRI: Três!
43. EJ: Então vamos lá!
44. EM: Esta equipa, o que temos aqui?
45. CRI: Uma caixa!
46. EM: Como dividimos a palavra caixa?
47. CRI: Caixa! (batem palmas duas vezes)
48. EM: Quantas casas vamos andar?
49. B: Duas!
50. EM: Avança.
51. EC: Agora sai do bolso da outra equipa!
52. EJ: O que temos aqui?
53. CRI: Saco!
54. EJ: Vamos dividir com palmas a palavra saco.
55. CRI: Saco (batem palmas duas vezes)
56. EJ: Boa! Avança nos arcos!

57. N: (salta duas vezes)
58. EJ: Ele chegou ao fim, agora vai reciclar o saco e a garrafa. O que é que ele vai fazer agora.
59. D: Vai reciclar!
60. EM: ele tem uma garrafa. Onde vai colocar a garrafa?
61. V: No amarelo!
62. EM: Onde é que ele vai colocar o saco?
63. O: No plástico.
64. EM: E qual é a cor do plástico?
65. H: No amarelo!
66. EJ: Isso! Agora volta à fila e deixa ser outro menino a jogar. Voltamos a equipa que ainda não chegou.
67. G: Eu.
68. EJ: Repara nesta imagem, o que tem?
69. G: Jarro.
70. EJ: Muito bem, divide jarro, com ajuda da tua equipa.
71. CRI: Já-rrro. (batem duas palmas)
72. G: Duas, vo para a frente dois arcos.
73. EM: Muito bem. Já chegaste, onde podemos colocar o jarro?
74. M: Verde, porque é de vidro.
75. EM: Muito bem, vai lá por Gabriela.
76. G: E o jornal?
77. EM: Diz-me tu... não te lembras?
78. G: Não.
79. EM: Os jornais são de que?
80. G: Um papel.
81. EM: E onde podes por o papel.
82. G: Já sei azul, e também já sei a caixa também é...
83. EM: Muito bem.
84. EJ: Agora esta equipa, que imagem é esta?
85. CRI: Lata.
86. M: Podia ser de coca-cola.
87. EJ: Pois podia... mas então vamos dividir.
88. CRI: La-ta.

89. T: Duas.
90. EJ: Muito bem.
91. A: Sou eu vou andar duas casas.
92. EJ: Exatamente.
93. EM: Agora esta equipa, que imagem é esta?
94. CRI: Garrafa.
95. EM: De quê? Que material?
96. L: Vidro.
97. EM: Exato, vamos dividir.
98. CRI: Ga-rra-fa (batem três palmas)
99. L: Vou avançar três casas.
100. EM: Força.
101. EJ: Agora a outra equipa, que imagem é esta, o que nos mostra?
102. I: Rolos da casa de banho.
103. EJ: São rolos do papel higiénico, e como podemos dividir.
104. CRI: Ro-los.
105. I: Esta era fácil, ando duas casas.
106. EJ: Força Inês.
107. EM: Agora a outra equipa, que imagem é esta?
108. R: Já vimos é lata e são duas.
109. EM: Muito bem, estão muito atentos, mas então vamos dividir com as palmas na mesma.
110. CRI: La-ta.
111. R: Vou avançar duas. Chegamos.
112. EM: Muito bem, e onde podemos por a lata?
113. R: Já é mais difícil.
114. EM: Pede ajuda.
115. M: É no amarelo, a minha mãe diz que o metal também vai para o amarelo.
116. EM: Muito bem, então e a garrafa de vidro?
117. R: Esta eu sei é no verde.
118. EM: Muito bem.
119. EJ: Bem, menino o jogo terminou, ficaram empatados, jogamos duas vezes e cada equipa ganhou um por isso estão de parabéns agora é continuarem em casa a reciclar.

120. CRI: Siiiiimmm.

Entrevistas Informais às crianças

(2014-11-17/18)

Vanessa, Nuno e Diogo

1. EM: Obrigada por terem vindo connosco. Neste bocadinho vamos tentar lembrar-nos de algumas atividades que fizemos há uns dias. Vamos filmar-nos para podermos saber o que mais gostaram de fazer connosco, pode ser?
2. CRI: Sim.
3. EM: Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrando as personagens)
4. CRI: Sim.
5. EM: Então e como é que eles se chamam?
[...]
6. EM: Não se lembram?
7. CRI: Não.
8. EM: É a Li.
9. CRI: É a Li
10. EM: Agora e o outro menino?
(Nuno pega numa personagem)
11. EM: Pode ser essa Nuno, então como se chama esse amiguinho?
[...]
12. EM: É o....Inu...
13. N: Ki.
14. V: Inuki.
15. EM: Exato, e agora o menino que falta, como se chama?
(Diogo pega na última personagem)
16. EM: Como se chama Diogo esse menino?
17. D: É o indiano.
18. EM: Sim, ele é indiano mas ele tem um nome. Não te lembras?
19. D: Não.
20. EM: E vocês? Nuno e Vanessa? Também não se lembram?
21. CRI: Não.

22. EM: É o Palak.
23. CRI: Palak.
24. EM: E vocês lembram-se de que países estes amiguinhos vinham?
25. N: Sim.
26. EM: Então vamos começar pelo amigo que o João tem na mão (tinha o Palak).
27. N: Vem da China.
28. EM: Hum, não é da China. Olhem para os três meninos e tentem ver qual é que vem da China.
29. EJ: Vamos reparar nos olhos, como é que os meninos que vinham da China tinham os olhos?
30. N: Fechados.
31. EM: Então qual é o amiguinho que vem da China?
32. N: O Inuki.
33. EM: Não, não é o Inuki, reparem bem na Li.
34. V: É a Li.
35. EM: Pois é. Então e o Inuki vem de onde?
- [...]
36. EM: Nuno, não te lembras?
37. N: Não.
38. V: Vinha do muito frio.
39. EM: Exatamente o Inuki vem de um país onde é muito frio. Olha e chama-se Canadá.
40. CRI: Canadá.
41. EM: E o amiguinho que tens Diogo? Disseste que ele era indiano, então de onde vem?
42. D: Índia.
43. EM: Muito bem, e vocês lembram-se o que é que eles comiam? A tua Vanessa o que comia?
44. V: Arroz.
45. EM: Exatamente, e o teu Nuno?
46. N: Peixe.
47. EM: Muito bem, estou muito contente com vocês, e tu Diogo? O que come o teu amiguinho?
- [...]

48. EM: É o mesmo que o Aakar come na nossa escolinha.
49. D: Legumes.
50. EM: Muito bem, come vegetais. Olha e da Sr^a Pirâmide vocês lembram-se? Ela está aí ao lado.
51. CRI: Sim.
52. N: Tinha as frutas.
53. EM: Sim as frutas também estão na pirâmide.
54. EJ: E o que tinha mais a Sr^a Pirâmide?
55. EM: Olhem para a nossa pirâmide e vejam o que tem mais.
56. D: Peixe.
57. EJ: Boa.
58. N: Azeite.
- [...]
59. EM: Ao lado das frutas o que tem? Que o nosso Aakar come muito.
60. N: Legumes.
61. EM: Exatamente. E no último grupo o que temos?
62. V: Batatas Fritas.
63. EM: Não é batatas fritas, é pão.
- [...]
64. EM: Então e o que é que a Sr^a Pirâmide nos ensinou?
65. N: A comer peixe.
66. V: E pão.
67. EJ: Então e a Sr^a Pirâmide ensinou-nos que devíamos comer muitos doces?
68. CRI: Não.
69. EM: Porquê?
70. V: Porque faz mal à barriga. Só uma.
71. EM: Então o que podemos comer muitas vezes que nos faz muito bem?
72. V: Pão.
73. N: Queijo, fiambre.
74. V: E também fruta.
75. EM: Muito bem, e que é que devemos beber muito? Que faz muito bem?
76. V: Água, mas também leite.
77. EM: Muito bem. Então e foi isso que a Sr^a Pirâmide nos ensinou?
78. CRI: Sim.

79. EM: Então a Sr^a Pirâmide ensinou-nos a....
80. V: O que comer.
81. EM: Houve um dia que fizemos uma receita? Ainda se lembram?
82. CRI: Sim, a pizza.
83. EM: Exatamente, e que alimentos estavam na pizza?
84. N: Tinha milho.
85. EM: Muito bem e mais?
- [...]
86. EM: E fruta? Tinha fruta?
87. N: Sim, mas não me lembro.
88. EM: Hum, tinha maçã?
89. N: Não.
90. EM: E ananas? Tinha?
91. N: Sim, mas eu tirei.
92. V: A minha fatia não tinha.
93. EM: Pois algumas fatias não tinham, mas a pizza tinha ananas. Então e mais o que a pizza tinha mais?
94. D: Azeitonas.
95. EM: Muito bem, então e de tudo o que falamos o que gostaram mais?
96. V: Do djambé.
97. N: Da pizza.
98. D: De ouvir a música do Hawai.

Tomé, Óscar e António

99. EM: Obrigada por terem vindo connosco. Neste bocadinho vamos tentar lembrar-nos de algumas atividades que fizemos há uns dias. Vamos filmar-nos para podermos saber o que mais gostaram de fazer connosco, pode ser?
100. CRI: Sim.
101. EM: Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrando as personagens)
102. CRI: Sim.
103. EM: Como se chamavam?
- [...]

104.EM: Não se lembram?

105.CRI: Não.

106.EM: Então eu dou uma ajuda, o que está a tua frente Tomé, é o I...

107.T: Inuki.

108.EM: Muito bem, e agora a menina que está ao lado?

109.T: Lili.

110.EM: É só Li.

111.CRI: Li.

112.EM: E agora o que está ao lado do António?

113.A: Palak.

114.EM: Vocês lembram-se que as personagens contaram-nos que estavam muito preocupadas com uns problemas que estavam acontecer nos seus países?

115.Cri: Sim.

116.T: Este (aponta para o Inuki), os animais da água na terra dele estavam quase a morrer.

117.EM: E porquê?

118.T: Porque o gelo no país dele estava a derreter.

119.EM: Muito bem Tomé. Então e o Palak, qual era a preocupação dele?

[...]

120.EM: Não se lembram?

121.CRI: Não.

122.EJ: Olha vocês lembram-se se no país do Palak eles respiravam ar puro?

123.CRI: Não conseguiam respirar.

124.EM: E porquê?

125.A: O fumo dos carros.

126.EM: Exatamente, como vocês costumavam dizer o ar está....

127.O: Sujo.

128.EM: E agora a Li? Qual era o problema que ela nos trouxe?

[...]

129.EM: O problema da Li também acontece com a vossa hortinha lá fora.

[...]

130.EM: Se não regarmos o que acontece?

131.A: Fica tudo destruído.

132.EM: Então e o que se passava no país da Li?

- 133.A/T: As flores estavam a morrer.
- 134.EM: E porquê?
- 135.A: Não regavam.
- 136.EM: Exato e no caso da Li, já não acontecia uma coisa à muito tempo, o quê?
- 137.T: Chover.
- 138.Em: Exatamente. Mas as plantações lá eram muito muito grandes e por isso não podia ser com um regador então tem que ser com a ...
- 139.A: Chuva.
- 140.EM: Exatamente. Olha vocês lembram-se do filme que vimos, que falava de um jardim que nasceu, onde? Lembram-se?
- [...]
- 141.EM: A cidade dele era muito cinzenta e triste. E o menino andou a passear e encontrou um pequenito jardim num sitio onde costumam passar os....
- 142.T: Comboios.
- 143.EM: Exatamente, era a linha férrea.
- 144.T: De ferro, caminho de ferro.
- 145.EM: Sim, também podemos chamar caminho de ferro. Então e depois no filme o que aconteceu?
- 146.T: Ah já sei, o menino cuidou.
- 147.EM: Exatamente, o menino começou a cuidar do jardim. E depois o que aconteceu ao jardim?
- 148.A: Cresceu.
- 149.EM: Exatamente. Mas depois chegou o Inverno, e o que é que o menino fez?
- 150.T: Ficou tudo com neve.
- 151.O: O menino não foi ao jardim.
- 152.A: Procurou coisas para as flores, mas depois veio o calor.
- 153.EM: Sim, depois chegou a Primavera e o que aconteceu?
- 154.T: Ele foi lá regar e cuidar.
- 155.EM: E depois como ficou a cidade?
- 156.O: Ficou colorida com muitas flores.
- 157.EM: Exatamente, então como é que podemos proteger o ambiente?
- 158.A: Regar o jardim.
- [...]

- 159.EM: Nós construímos para a nossa sala uma coisa que ajuda o ambiente. O que foi?
- 160.A: Os ecopontos.
- 161.EM: Muito bem e de que cor eram os ecopontos?
- 162.A: Amarelo, verde.
- 163.O: E azul.
- 164.EM: Muito bem, e o que podemos por no ecoponto azul?
- 165.A: Papel.
- 166.EM: Muito bem, e no verde?
- 167.T: Vidro.
- 168.EM: E no amarelo?
- 169.A: Plástico.
- 170.EM: Muito bem. Nó também fizemos um quadro das boas e más ações lembram-se?
- 171.CRI: Sim.
- 172.EM: Então queria que me dessem exemplos de boas ações, que devemos fazer.
- 173.A: Andar mais de bicicleta.
- 174.T: Não por lixo no chão.
- [...]
- 175.EM: E más ações?
- 176.O: Não brincar com os outros meninos, é muito feio.
- 177.A: Não gastar muita água.
- 178.A: Tentar não andar muito de carro.
- 179.EM: Muito bem, então e de tudo o que falamos, o que gostaram mais?
- 180.T: Da Sr^a Pirâmide.
- 181.O: Música do Hawai.
- 182.A: Música do Hawai.

Gabriela, Helena, Carla e Patrícia

183. EM: Obrigada por terem vindo connosco. Neste bocadinho vamos tentar lembrar-nos de algumas atividades que fizemos há uns dias. Vamos filmar-nos para podermos saber o que mais gostaram de fazer connosco, pode ser?
184. CRI: Sim.

185. EM: Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrando as personagens)
186. CRI: Sim.
187. EM: Então e como é que eles se chamavam?
188. G: Este é o do gelo. (pegando no menino esquimó)
189. EM: E como se chama? Não se lembram?
190. P: Inuki.
191. EM: Muito bem. E a menina que está ao lado da Carla?
192. C: É a Li.
193. H: E o outro é o Palak.
194. EM: Exatamente, e vocês lembram-se de onde é que eles vinham? O Palak por exemplo, vinha de onde?
195. C: Da Índia.
196. EM: Muito bem, e o Inuki?
197. G: Não me lembro muito bem mas sei que vinha de um sítio muito frio.
198. EM: Pois era Gabriela, e as outras meninas? Não se lembram?
199. CRI: Não.
200. EM: O Inuki vem realmente de um sítio onde é frio, é o Canadá.
201. CRI: Canadá.
202. EM: E por fim a Li, alguém sabe de onde é que ela vem?
203. C: Da China.
204. EM: Muito bem Carla. Olha e ainda se lembram o que eles comiam? A Li por exemplo, o que comia?
205. C: Arroz, que estava na tacinha.
206. EM: E o Inuki?
207. G: Peixe que ele está a pescar.
208. EM: E o Palak?
- [...]
209. EM: É o mesmo que o nosso Aakar.
- [...]
210. EM: Comia vege...
211. C: Vegetais.
212. EM: Exatamente, então e da Sr^a Pirâmide? Vocês lembram-se?
213. CRI: Sim.

214. EM: Então e o que é que ela vos ensinou?
215. G: Coisas saudáveis.
216. C: Comida saudável.
217. EJ: E o que é a comida saudável?
- [...]
218. EM: O que é que comemos e que nos faz bem?
219. G: Fruta.
220. EM: Mais...
- [...]
221. EM: Chocolates? Podemos comer muitos?
222. CRI: Não.
223. HE: Só podemos comer um.
224. EM: Porquê Helena?
225. C: Porque faz mal à barriga.
226. G: Ficamos com dores de barriga.
227. EM: Então o que podemos comer muito e muitas vezes? Vamos olhar para a nossa pirâmide.
228. G: Fruta e iogurte.
229. C: Massa.
230. G: Leite e azeite.
231. H: Carne.
232. G/C: Peixe.
233. G: Pão.
234. EM: Muito bem, então e foi isso que a Sr^a Pirâmide nos ensinou?
235. CRI: Sim.
236. G: O que devemos comer.
237. EM: Muito bem. E agora lembram-se da pizza? Da receita que fizemos?
238. H/C/P: Sim.
239. G: Eu não me lembro é porque não estive.
240. EM: Estavas doente querida, mas não faz mal. Então e que ingredientes tinha a nossa pizza?
241. P: Azeitonas.
242. C: Milho.
- [...]

243. EM: Mais ingredientes que a nossa pizza tinha.

[...]

244. EM: Hum, não tinha uma fruta Patrícia?

245. P: Sim, ananás.

246. EM: Exato, e mais? Tinha lá um ingrediente verde...

247. P: Pimento.

248. EM: Muito bem, olha e gostaram da pizza?

249. G: Eu não provei, não estava.

250. C: Eu não provei porque não quis.

251. H: Eu gostei.

252. P: E eu também.

253. EM: Muito bem, então e o que é que gostaram mais de tudo o que falamos?

254. P: Das personagens.

255. C: Das personagens.

256. H: Dos instrumentos.

257. G: Da música do Hawai.

Vítor, Barbara, Tiago

258. EM: Obrigada por terem vindo connosco. Neste bocadinho vamos tentar lembrar-nos de algumas atividades que fizemos há uns dias. Vamos filmar-nos para podermos saber o que mais gostaram de fazer connosco, pode ser?

259. CRI: Sim.

260. EM: Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrando as personagens)

261. CRI: Sim.

262. EM: Como se chamavam? Vitor pega nesse amiguinho que está a tua frente. Como se chama? Lembram-se?

263. B: Inuki.

264. EM: Exato, e a menina que está ao lado? É a...

265. B: A Li.

266. EM: Muito bem, e o último? Falta um menino.

267. B: Palak.

268. EM: Muito bem, e de onde vinham? Lembram-se? A Li de onde vinha?

269. B: Da China.

270. EM: Muito bem, e o outro menino que vem do mesmo sitio que o nosso Aakar?

271. B: Da Índia.

272. EM: Então e agora o nosso a amigo esquimó?

273. B: Do frio.

274. EM: Sim, mas não se lembram como se chama?

[...]

275. EM: Cana....

276. B: Canadá.

277. EM: Exatamente. E lembram-se o que eles comiam? A menina que vinha da China o que é que comia?

278. B: Arroz.

279. EM: Muito bem, e o Inuki?

280. B: Peixe.

281. EM: Muito bem, e o Palak?

[...]

282. EM: Come o mesmo que o Aakar come.

[...]

283. V: Cenoura.
284. EM: Sim, mas são vegetais.
285. CRI: Vegetais.
286. EM: Muito bem, olha e vocês lembram-se da Sr^a Pirâmide?
287. CRI: Sim.
288. EM: E o que é que elas nos ensinou?
- [...]
289. V: Frutas.
- [...]
290. EM: Sim, ensinou-nos que a fruta é saudável e mais?
291. B: Muita comida.
292. EM: Mas que comida?
- [...]
293. EJ: Podemos comer muita batata frita?
294. B: Não.
295. EM: E chocolates?
296. T: Não, dá dor de barriga.
297. EM: Então a Sr^a Pirâmide ensinou-nos o que devemos comer em maior e em menor quantidade não é?
298. CRI: Sim.
299. B: Podemos comer leite.
300. EM: Sim e mais?
301. B: Fruta.
302. V: Batatas.
303. EM: Muito bem, e vocês ainda se lembram quando fizemos a pizza?
304. CRI: Sim.
305. EM: Que ingredientes tinha a pizza?
306. B: Ananás.
307. V: Milho.
308. B: Pimento.
309. V: Cogumelos.
310. EM: Muito bem, ainda se lembram de quase tudo. Então e gostaram da pizza?
311. CRI: Siiiiimmm.
312. EM: Muito bem, obrigada queridos.

[...]

313. EJ: Então e de tudo, o que é que gostaram mais?

314. B: De ouvir os instrumentos.

[...]

315. EM: Ta bem, obrigada.

Hugo, Jorge, Liliana, Francisca, Aakar

316. EM: Obrigada por terem vindo connosco. Neste bocadinho vamos tentar lembrar-nos de algumas atividades que fizemos há uns dias. Vamos filmar-nos para podermos saber o que mais gostaram de fazer connosco, pode ser?

317. CRI: Sim.

318. EM: Vocês lembram-se dos nossos três amiguinhos? (mostrando as

319. CRI: Sim.

320. EM: Então e como é que eles se chamavam?

321. L: É a Li.

322. H: O Inuki.

323. L: E o Palak.

324. EM: E eles vinham de onde? Você lembram-se?

325. L: Esta, a Li, vem da China.

326. EM: E o Palak? Vem de onde?

327. L: Da Índia.

328. EM: E o Inuki?

329. L: Da neve.

330. EM: Sim, Liliana vem de um país muito frio, mas não sabem como se chama?

331. CRI: Não.

332. EM: É o Canadá.

333. CRI: Canadá.

334. J: Eu moro em Portugal

335. EM: Sim Jorge tu moras em Portugal e o Inuki no Canadá.

[...]

336. EM: E você lembram-se que uma vez os nossos amiguinhos contaram-nos que estavam preocupados com umas situações que estavam acontecer nos seus países.

337. CRI: Sim.

338. EM: Então e o que é que se passava no país do Inuki?

339. L: O sol ia baixar na terra e o gelo ia derreter. E assim os peixes vão morrer.
340. EM: Muito bem Liliana, o gelo estava a começar a derreter no país do Inuki.
Então e o Palak? O que se passava no país dele?
[...]
341. EM: O ar como é que estava no país do Palak?
342. L: Estava escuro, nem se via o sol.
343. EM: Pois, o ar estava como?
[...]
344. EM: Poluído.
345. CRI: Poluído.
346. EM: Exato estava muito sujo. E porque é que estava sujo?
347. L: Do fumo e cheiro das fábricas.
348. J: E dos carros.
349. EM: Muito bem, e a Li? O que ela nos contou que se passava no seu país?
[...]
350. EM: No país a Li passava-se o mesmo que se passa aqui na nossa hortinha da escola quando não regamos o jardim.
351. L: Já sei, não chovia, lá as hortas são muito grandes.
352. EM: Exatamente, é a seca, e tinha que chover para as plantações não ficarem destruídas. E também vimos um filme que se chamava “O jardim curioso”, lembram-se?
353. CRI: Sim.
354. EM: E como era a cidade?
355. J: Cinzenta.
356. EM: Exatamente,
357. L: Não tinha arvores, nem jardins.
358. EM: Muito bem mas havia um menino nesse filme e ele gostava muito de andar a passear e num certo dia viu um pequeno jardim, onde?
359. L: Onde passava os comboios.
360. EM: Muito bem, e o que é que o menino fez ao jardim?
361. L: Cuidou dele e deu carinho e ele cresceu.
362. EM: Mas depois veio o Inverno e o que aconteceu?
363. L: Ficou tudo branco e o menino ficou em casa.
364. EM: E ficou em casa a fazer?

365. L: Preparou-se para quando chegar a Primavera, e para depois cuidar dele.
366. EM: Muito bem Liliana, e o que aconteceu na Primavera?
367. J: Na Primavera nasceram as folhas e as flores e cresceram muito.
368. EM: Exatamente e como é que ficou a cidade?
369. H: Colorida e com muitos jardins.
370. L: Até nasceram onde não deviam.
371. EM: Muito bem Liliana, tu lembraste de tudo.
372. L: Eu tenho essa história.
373. EM: Ah ta bem, então e o que podemos fazer para ajudar o nosso ambiente?
374. F: Ecopontos, temos na sala.
375. EM: Muito bem, entre muitas coisas, é importante separar o lixo. Então e nos ecopontos o que é que podemos por no ecoponto azul?
376. L: Papel.
377. EM: Muito bem, e no amarelo?
378. J: Plástico.
379. EM: E no verde?
380. J: Garrafas de vidro.
381. EM: Muito bem, e também falamos em boas e más ações, lembram-se que fizemos o placar?
382. CRI: Sim.
383. EM: Então queria que me dessem exemplos de boas ações.
384. J: Pôr o lixo no caixote.
385. L: Separar o lixo. Andar menos de carro.
386. EM: Então e de tudo o que falamos o que gostaram mais?
387. J: Da pizza.
388. H: Do Palak e do Inuki.
389. L: A dança do Hawai.
390. F: Pizza.
391. EM: Obrigada meninos.

Anexo 8 - Categorização

| Categoria | Subcategoria | Unidades de registo |
|----------------------|--------------|---|
| C1. Conhecimentos | | <p>EM: A Li é uma chinesinha que come arroz numa tacinha. / Então e qual será o alimento que é muito frequente na sua casa?</p> <p>CRI: O arroz.</p> <p>EM: Pois é, reparem bem nesta imagem. Estão a ver os pauzinhos? E a tacinha? Eles vão buscar o arroz da tacinha com os pauzinhos.</p> <p>EC: Os chineses não usam garfo e faca. Quem é que já comeu com pauzinhos?</p> <p>D: Eu.</p> <p>EC: E conseguiste comer?</p> <p>D: Mais ou menos.</p> <p>EM: A Li em sua casa come...</p> <p>CRI: Mifan.</p> <p>EM: E agora o menino indiano? E como é que ele se chama?</p> <p>EM: E o que será que este menino come muito como o nosso Aakar?</p> <p>L: Vegetais.</p> <p>EM: Exatamente. E eu tenho aqui a palavra vegetais na língua em que o Aakar comunica muitas vezes, em inglês, e eu sei que vocês já têm inglês. É um pouco comprida mas eu ajudo. Repitam comigo: vegetables.</p> <p>CRI: Vegetables.</p> <p>CRI: Vegetables.</p> <p>EM: Muito bem, então a palavra peixe em Inuktitut lê-se Iqaluk. Vamos dizer todos.</p> <p>CRI: Iqaluk.</p> <p>EM: Muito bem, e o que quer dizer que já me esqueci?</p> <p>CRI: Peixe.</p> <p>(Sessão1, 217-218, 221-225, 239-240, 246-250, 257-</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>1.1.Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural</p> | <p>260)</p> <p>EM: Então quem é que se lembra de uns amiguinhos que ontem estiveram cá na sala.</p> <p>CRI: Eu, eu.</p> <p>EM: Diz lá Liliana.</p> <p>L: Eram meninos que vinham de outros países.</p> <p>EM: Muito bem, mas lembram-se dos seus nomes? Como se chama este? (Mostrando o menino esquimó).</p> <p>T: É o Inuki.</p> <p>EM: Muito bem, então e este? (Mostrando o Palak).</p> <p>H: É o Pilak.</p> <p>EM: Não é Pilak, querido, é Palak, repitam comigo Palak.</p> <p>CRI: Palak.</p> <p>EM: Exatamente, então e a última personagem, como se chama?</p> <p>(Mostrando a personagem Li).</p> <p>G: É a Li.</p> <p>EM: E vamos começar pelo nosso amigo Palak, que como o nosso colega de sala Aakar fala inglês. / Alguém sabe como se diz azul em inglês?</p> <p>EC: Sim, eles têm inglês.</p> <p>M: Blue.</p> <p>EM: Muito bem Marta, podes vir colocar no ecoponto.</p> <p>EM: Vamos agora passar ao amarelo. Quem sabe como se diz amarelo em inglês, que é a língua do nosso....?</p> <p>CRI: Palak.</p> <p>N: Eu sei, é yellow.</p> <p>EM: Muito bem Nuno, podes vir cá colocar no ecoponto. // E agora em Inuktitut do nosso amigo....</p> <p>T: Inuki do Canadá.</p> <p>EM: Exatamente, alguém sabe? Eu sei que é complicado.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>CRI: Não sei.</p> <p>EM: Repitam comigo: Kayok.</p> <p>EM: Exatamente. Então vamos passar ao último, ao verde. // Quem me sabe dizer como se diz verde em inglês?</p> <p>CRI: Eu sei, eu sei.</p> <p>EM: Podes responder tu Patrícia.</p> <p>P: Green.</p> <p>EC: Muito bem querida.</p> <p>EM: Podes vir cá colocar a primeira palavra no ecoponto verde.</p> <p>EM: Então agora falta só uma. Qual é? Alguém sabe?</p> <p>CRI: Em chinês.</p> <p>EM: Exatamente, reparem bem como se escreve. (É apresentado a turma a palavra verde em mandariam. E ouvem-se risos na sala.)</p> <p>C: É engraçado.</p> <p>EM: É um bocadinho, porque nós não estamos habituados, mas na China é muito normal, é assim que eles escrevem. E alguém sabe como se lê?</p> <p>CRI: Não.</p> <p>EM: Então repitam: Lù.</p> <p>(As crianças repetem.)</p> <p>(Sessão 2, 1-14, 167-170, 181-188, 204-209, 216-222)</p> <p>EM: (Mostrando o Palak, a personagem indiana) Como se chama este amigo?</p> <p>D: É o Palak.</p> <p>EM: E vem de onde?</p> <p>I: Da Índia.</p> <p>EM: (Mostrando o Inuki, o menino do Canadá) Então e este?</p> <p>P: É o Inuki.</p> <p>EM: E vem do...</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>L: Vem da terra fria.</p> <p>EM: Que se chama.... // Cana....</p> <p>D: Dá.</p> <p>EM: Muito bem. (Mostrando a Li, a personagem da China)</p> <p>Então só falta esta personagem, como se chama?</p> <p>F: É a menina Li.</p> <p>EM: E de onde vem?</p> <p>E: Da China.</p> <p>EM: Muito bem, vocês lembram-se de tudo. /</p> <p>(Sessão 3, 3-13,16-19)</p> <p>EM: Então e o Inuki vem de onde?//</p> <p>EM: Nuno, não te lembras?</p> <p>N: Não.</p> <p>V: Vinha do muito frio.</p> <p>EM: Exatamente o Inuki vem de um país onde é muito frio. Olha e chama-se Canadá.</p> <p>CRI: Canadá.</p> <p>J: Eu moro em Portugal</p> <p>EM: Sim Jorge tu moras em Portugal e o Inuki no Canadá.</p> <p>EM: E o amiguinho que tens Diogo? Disseste que ele era indiano, então de onde vem?</p> <p>D: Índia.</p> <p>EM: Olha e ainda se lembram o que eles comiam? A Li por exemplo, o que comia?</p> <p>C: Arroz, que estava na tacinha.</p> <p>EM: Exatamente, e o teu Nuno?</p> <p>N: Peixe.</p> <p>G: Peixe que ele está a pescar.</p> <p>EM: Muito bem, estou muito contente com vocês, e tu Diogo? O que come o teu amiguinho?// É o mesmo que o Aakar come na nossa escolinha.</p> |
|--|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>V: Cenoura.</p> <p>D: Legumes.</p> <p>EM: Muito bem, come vegetais.</p> <p>(Entrevistas informais, 34-39, 335, 336, 205-206, 44-46 , 284, 48-49)</p> |
| | <p>EM: Vocês não se lembram de mais nada que polui o ar? Nós já falamos disto. Era o quê? O fumo de quê? Das....</p> <p>T: Fábricas, e também muito longe há umas que cheiram mal. (a criança fazia referência às fabricas de Cacia).</p> <p>EC: Pois e o ar com o cheiro fica sujo, poluído. E o fumo dos carros também.</p> <p>EM: Exatamente, e isso faz mal à nossa saúde.</p> <p>G: Com o ar poluído não podemos respirar bem.</p> <p>T: A água suja também faz mal.</p> <p>EM: Pois e se continuarmos a poluir como é que ficam os nossos jardins?</p> <p>T: Feios.</p> <p>EM: Exatamente, degradados, sem cor não é? E nós não gostamos de ver os jardins verdinhos cheios de cor?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: Lembram-se de termos falado de manhã que à tarde íamos contruir ecopontos?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: Então e por que é que vamos fazer isso?</p> <p>C: Para ajudar o ambiente e reciclarmos.</p> <p>EM: Então e podemos reciclar o quê?</p> <p>M: Podemos reciclar papel e vidro.</p> <p>T: E também plástico, e das garrafas de água também.</p> <p>EM: Exato, mas como não usamos muitas pilhas cá na sala, vamos apenas construir três ecopontos muito</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>1.2. Conhecimentos sobre o meio ambiente</p> | <p>importantes. Sabem o nome?</p> <p>T: Eu sei de um, o papelão que é para o papel.</p> <p>EM: Muito bem, e de que cor é?</p> <p>C: Azul.</p> <p>EM: Exatamente. E mais?</p> <p>M: Eu sei que há um amarelo.</p> <p>EM: E que material podemos por no amarelo?</p> <p>C: Eu acho que não é o vidro, por isso se calhar é o das garrafas de plástico.</p> <p>EM: Exatamente, é o Embalão que é para o plástico.</p> <p>Então já temos dois ecopontos.</p> <p>M: Falta o do vidro, que é verde.</p> <p>EM: Muito bem, é o vidrão.</p> <p>EM: Então mas eu já me esqueci, para que serve?</p> <p>I: Para reciclar.</p> <p>EM: Mas porquê?</p> <p>P: Porque é para ajudarmos o ambiente, hoje na história do jardim o menino ajudou o jardim e nós na sala reciclamos para também não sujar o céu.</p> <p>EM: Vamos só recapitular novamente. O que podemos por no ecoponto verde?</p> <p>CRI: Garrafas de vidro.</p> <p>EC: Tudo o que seja vidro.</p> <p>EM: E no amarelo?</p> <p>CRI: Plástico.</p> <p>EM: E agora no verde?</p> <p>CRI: Papel.</p> <p>M: Jornais.</p> <p>L: Folhas de papel.</p> <p>EM: Exatamente, muito bem. Estão de parabéns.</p> <p>(Sessão 2, 49-53,60, 70-73,134-140, 143-153, 155-158,, 225-234)</p> <p>EM: Já repararam que a nossa amiga trouxe alguns</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>garrações vazios para a nossa sala? E estes garrações podem ser reciclados? Em que ecoponto?</p> <p>D: No amarelo.</p> <p>EM: Muito bem, no amarelo.</p> <p>EC: Isto é para vocês verem que quando a mãe vai ao supermercado, se calhar a mãe já usa estes sacos.</p> <p>P: A minha mãe não usa muitos sacos.</p> <p>EM: Então vamos começar pelas boas ações.</p> <p>T: Andar de bicicleta.</p> <p>M: Separar o lixo.</p> <p>A: Não por o lixo no chão.</p> <p>A: Andar sempre de carro.</p> <p>(Sessão 3, 88-92, 112, 114-116, 124)</p> <p>EM: Vocês lembram-se que as personagens contaram-nos que estavam muito preocupadas com uns problemas que estavam acontecer nos seus países?</p> <p>Cri: Sim.</p> <p>T: Este (aponta para o Inuki), os animais da água na terra dele estavam quase a morrer.</p> <p>EM: E porquê?</p> <p>T: Porque o gelo no país dele estava a derreter.</p> <p>L: O sol baixa e o gelo ia derreter. E assim os peixes vão morrer.</p> <p>EM: Muito bem. Então e o Palak, qual era a preocupação dele?</p> <p>///</p> <p>EM: Não se lembram?</p> <p>CRI: Não.</p> <p>EJ: Olha vocês lembram-se se no país do Palak eles respiravam ar puro?</p> <p>CRI: Não conseguiam respirar.</p> <p>EM: E porquê?</p> <p>A: O fumo dos carros.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>L: Estava escuro, nem se via o sol.</p> <p>EM: Exatamente, como vocês costumavam dizer o ar está....</p> <p>O: Sujo.</p> <p>EM: E agora a Li? Qual era o problema que ela nos trouxe?</p> <p>//</p> <p>EM: O problema da Li também acontece com a vossa hortinha lá fora.</p> <p>///</p> <p>EM: Se não regarmos o que acontece?</p> <p>A: Fica tudo destruído.</p> <p>EM: Então e o que se passava no país da Li?</p> <p>A/T: As flores estavam a morrer.</p> <p>EM: E porquê?</p> <p>A: Não regavam.</p> <p>EM: Exato e no caso da Li, já não acontecia uma coisa há muito tempo, o quê?</p> <p>T: Chover.</p> <p>L: Já sei, não chovia, lá as hortas são muito grandes.</p> <p>Em: Exatamente. Mas as plantações lá eram muito muito grandes e por isso não podia ser com um regador então tem que ser com a ...</p> <p>A: Chuva.</p> <p>EM: Exatamente.</p> <p>EM: Nós construímos para a nossa sala uma coisa que ajuda o ambiente. O que foi?</p> <p>A: Os ecopontos.</p> <p>EM: Muito bem e de que cor eram os ecopontos?</p> <p>A: Amarelo, verde.</p> <p>O: E azul.</p> <p>EM: Muito bem, e o que podemos por no ecoponto azul?</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--------------|---|---|
| | | <p>A: Papel.</p> <p>EM: Muito bem, e no verde?</p> <p>T: Vidro.</p> <p>EM: E no amarelo?</p> <p>A: Plástico.</p> <p>(Entrevistas Informais, 114, 116-119,340,120-126,343,127-141, 161-171)</p> |
| C2. Atitudes | 2.1. Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas | <p>EM: Reparem neste amiguinho, o que é que ele está a fazer?</p> <p>CRI: Pescar.</p> <p>M: Mas está a pescar na neve. Porquê?</p> <p>EM: Exatamente, porque ele vive num país muito frio, onde há gelo por todo o lado.</p> <p>P: Na América?</p> <p>EM: Na América também faz frio, mas o nosso amigo é do Canadá.</p> <p>EM: Muito bem, vamos ver o que é que diz aqui sobre o Palak.// Tenho um amigo indiano, e vocês também têm não têm? O Aakar?...</p> <p>EM: Mas ele gosta de comer a sua comida picante muito bem condimentada. E a ele nada lhe pica./ Porque será que não pica?</p> <p>M: Porque é a comida dele, e ele gosta.</p> <p>EM: Exatamente Marta. Gostaram de saber as coisas do nosso amigo indiano?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>L: Mas falta saber da menina. O que ela come sem ser arroz, como se veste e essas coisas (risos).</p> <p>EM: então olha logo à tarde vamos fazer uma atividade em que vocês vão provar a comida do Aakar, para vermos se é boa ou não, porque como vocês viram os nossos amigos são todos diferentes não são?</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: Pois, e se eles viessem cá à sala vocês brincavam com eles?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: Muito bem, porque vocês também brincam com o Aakar, e com o Hugo não é?</p> <p>CRI: Pois.</p> <p>EM: Não é por serem diferentes que não brincamos com eles e os colocamos de lado, certo?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: E assim até aprendemos coisas novas, e aumentamos o nosso conhecimento, porque por exemplo hoje aprendemos novas palavras e se estas personagens não viessem cá à sala nós não aprendíamos.</p> <p>EM: E então vamos experimentar a comida do Aakar e depois vemos se gostamos ou não está bem?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>I: Estes ingredientes parecem muito bons.</p> <p>EM: Sim, vocês não acham que vai ficar muito saborosa?</p> <p>CRI: Sim .</p> <p>EM: Pois, então se calhar a comida do Aakar também é boa, não acham?</p> <p>I:Pois, se calhar, temos que provar.</p> <p>EM: Exato, mas daqui a pouco já vão provar.</p> <p>I: Boa, a nossa pizza já está pronta.</p> <p>M: Vamos tirar uma fotografia.</p> <p>EM: E pôr no forno.</p> <p>H: Uau, está muito linda. O Aakar tem sempre o prato com muitas cores.</p> <p>EM: Então meninos o que acharam? A comida do nosso amigo Aakar também é boa?</p> <p>P: Sim, eu gostei muito. Afinal os vegetais podem ser</p> |
|--|--|---|

bons.

R: Eu também gostei, mas sem milho.

EM: Pois, então não devemos dizer que não gostamos se não provamos. E afinal existem outras comidas que pertencem a outros países, outras culturas que também podem deliciosas.

R: Sim, é verdade.

I: Vou começar a experimentar antes de dizer não. Porque afinal a comida de outros sítios pode ser boa.

EM: Muito bem.

(Sessão 1, 154-159, 190, 203-207, 261-270, 298-303, 321-324, 350-356)

(A história começa a ser narrada e o silêncio invade a sala.)

J: A Li estava a chorar.

EM: Pois estava, então mas porquê?

V: Porque as outras meninas não queriam brincar com ela, porque eram diferentes.

EM: Pois não, e vocês acham isso correto?

CRI: Não.

EM: Exato, até porque nós somos todos diferentes uns dos outros não somos? A Liliana é igual à Marta?

CRI: Não.

EM: Pois não, vocês acham que os meninos diferentes nós devíamos deixá-los de lado?

CRI: Não.

EM: Pois não, devemos brincar com eles não é? Porque vocês aqui na sala também fazem isso não fazem?

CRI: Sim.

EM: Muito bem.

V: Eu brinco com a Marta e com a Gabriela.

EM: Sim, mas nós devemos brincar com todos.

EJ: Vocês também não brincam com o Aakar?

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>CRI: Sim.</p> <p>EJ: E o Aakar também veio de outro país, no outro dia já falamos sobre a cor, a alimentação e alguns costumes que ele tem diferentes dos nossos.</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EJ: E é vosso amigo na mesma não é? Vocês não brincam com ele?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: E ele também gosta muito de vocês.</p> <p>EM: Quais são as boas ações retratadas no nosso placar?</p> <p>R: Ser amigo de todos.</p> <p>B: Gostar das pessoas quando vêm de outro país.</p> <p>EM: Mas vocês têm feito sempre isto?</p> <p>L: Às vezes.</p> <p>P: Não, mas agora vou fazer.</p> <p>EM: Vamos agora ver a parte das más ações, que imagens tem neste lado que não devemos fazer?</p> <p>P: Não ajudar as outras famílias só por serem de outro país.</p> <p>C: Não brincar com os outros meninos.</p> <p>(Sessão 3, 27-47, 112-113, 117-121, 125-126)</p> |
| | 2.2. Atitudes e comportamentos ambientais | <p>EM: Então eu vou começar a contar-vos. Vou começar pelo nosso amigo esquimó, o Inuki. Sabiam que ele anda muito triste?</p> <p>CRI: Porquê?</p> <p>EM: Porque no Canadá, o país dele, o gelo está a derreter. Ele está muito preocupado com o degelo.</p> <p>M: Mas ontem vimos que a casa dele era de gelo e que lá era muito frio.</p> <p>EM: Exatamente, eram os igloos. Lembram-se que parecia uma casinha em gelo?</p> <p>C: Sim, e ele também estava a pescar no gelo.</p> <p>EM: Pois estava, já viram o que irá acontecer se o gelo</p> |

derreter?

A: É muito mau.

EM: Muito bem, porque o calor derrete o gelo. E já viram o grande problema que o Inuki tem?

J: Oh coitadinho.

EM: A seca é quando não chove num determinado sitio há muito tempo, mas muito tempo mesmo.

D: Mas a China é para eles todos.

EM: Exatamente, na China moram muitas pessoas, muitas mesmo. Mas já não chove lá há muito tempo. Por exemplo: na vossa hortinha cá na escola, se não chove como ficavam as vossas plantações?

F: Destruídas.

EM: Exatamente, mas estas plantações na China são muito muito grandes, imaginem o estrago que não chover faz.

V: Pois é verdade.

EM: E como são plantações muito grande não podemos ir lá com o regador e regar, tem mesmo que chover. Imagem o milho, os legumes, tudo isso fica estragado.

L: Oh pois é.

EM: Assim para ajudarmos a proteger o nosso ambiente, também podemos fazê-lo através da reciclagem. O pai e a mãe reciclam em casa?

P: Sim.

D: Os meus também.

EM: Pronto, então logo vamos construir os nossos próprios ecopontos cá para a sala.

P: Porque é para ajudarmos o ambiente, hoje na história do jardim o menino ajudou o jardim e nós na sala reciclamos para também não sujar o céu.

EM: O ambiente queres tu dizer. / Muito bem, as nossas personagens vão ficar muito contentes com vocês.

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>L: Sim porque de manha elas contaram-nos os problemas que existem nos países delas e nos não queremos isso aqui.</p> <p>EM: Pois, então temos que ajudar o nosso ambiente.</p> <p>(Sessão 2, 17-24, 31-32, 37-44,123-126,158-161)</p> <p>EM: e algum de vocês faz estas ações?</p> <p>G: Eu às vezes deixo a torneira aberta, mas já não vou fazer mais.</p> <p>A: E eu às vezes também ponho lixo para o chão, mas não vou fazer mais.</p> <p>(Sessão 3, 128-130)</p> <p>EM: Exatamente, então como é que podemos proteger o ambiente?</p> <p>A: Regar o jardim.</p> <p>EM: Muito bem. Nós também fizemos um quadro das boas e más ações lembram-se?</p> <p>CRI: Sim.</p> <p>EM: Então queria que me dessem exemplos de boas ações, que devemos fazer.</p> <p>A: Andar mais de bicicleta.</p> <p>T: Não por lixo no chão.</p> <p>J: Pôr o lixo no caixote.</p> <p>L: Separar o lixo.// Andar menos de carro.</p> <p>//</p> <p>EM: E más ações?</p> <p>O: Não brincar com os outros meninos, é muito feio.</p> <p>A: Não gastar muita água.</p> <p>A: Tentar não andar muito de carro.</p> <p>(Entrevistas Informais, 159-160, 172-176, 385-386, 177-180)</p> |
| | | <p>EM: Por exemplo, vocês acham o leite parecido com o iogurte ou com a alface?</p> <p>CRI: Com o iogurte</p> |

| | | |
|-----------------|---|--|
| C.3.Capacidades | 3.1. Capacidades de reflexão e mobilização de conhecimentos prévios | <p>P: O azeite e os doces.</p> <p>EM: Exatamente. Este último podemos comer mas nem sempre, porque faz mal ao nosso organismo.</p> <p>N: E à barriga.</p> <p>EM: E aqui devemos comer tanto de lacticínios como de carne e peixe e ovos ou seja, proteínas. E por último.....</p> <p>A: Os doces que são tão bons.</p> <p>EM: Pois, mas o que é que já falamos sobre isso?</p> <p>A: Podemos comer mas não muito, só de vez em quando.</p> <p>EM: Exatamente, podes vir cá colocar.</p> <p>(São apresentados às crianças os caracteres da palavra arroz.)</p> <p>EC: Tchiiii, nós nunca vimos aquelas letras pois não?</p> <p>CRI: Não.</p> <p>EJ: É a letra do nome de alguém?</p> <p>CRI: Não.</p> <p>M: Parece complicado, mas como se lê?</p> <p>EM: Para nós é um bocadinho. Olha e sabem como é que se diz?</p> <p>CRI: Não.</p> <p>EM: Então repitam comigo: mifan.</p> <p>(Sessão 1, 56-57, 66-69, 94-98, 230-237)</p> <p>EM: Exatamente, um dia destes vamos fazer uma experiência cá na sala. Um copo com cubos de gelo e vamos ver o que acontece se deixarmos perto da janela. Vocês sabem o que acontece?</p> <p>R: Sim, sei, o gelo fica em água.</p> <p>CRI: Mara, os nossos ecopontos estão prontos.</p> <p>EM: Então mas eu já me esqueci, para que serve?</p> <p>I: Para reciclar.</p> <p>EM: Mas porquê?</p> <p>P: Porque é para ajudarmos o ambiente, hoje na história</p> |
|-----------------|---|--|

do jardim o menino ajudou o jardim e nos na sala reciclamos para também não sujar o céu.

EM: O ambiente queres tu dizer. / Muito bem, as nossas personagens vão ficar muito contentes com vocês.

L: Sim porque de manha elas contaram-nos os problemas que existe nos países delas e nos não queremos isso aqui.

EM: Então vamos lá começar. Vamos começar pela cor azul pode ser?

CRI: Sim.

EM: E vamos começar pelo nosso amigo Palak, que como o nosso colega de sala Aakar fala inglês. / Alguém sabe como se diz azul em inglês?

EC: Sim, eles têm inglês.

M: Blue.

EM: Muito bem Marta, podes vir colocar no ecoponto.

B: Agora só falta em chinês.

EM: Exatamente Bárbara, e sabes dizer-me como se diz? Eu vou mostrar os caracteres, aqueles que vocês acham muita graça porque são muito diferentes da nossa escrita.

(São apresentados aos alunos os caracteres em mandarim da palavra amarelo.)

D: É parecido com o arroz do outro dia, tem dois.

EM: Exatamente, muito bem Diogo, o arroz em mandarim que vimos no outro dia também tinha dois caracteres. Parabéns Diogo estás muito atento.

(O Jorge coloca a palavra tungoyortok no ecoponto verde.)

V: Mara, é quase igual ao azul (tungortok), só muda umas letras.

EM: Muito bem Vanessa, é verdade, só muda umas letrinhas, por isso quando voltarmos a repetir estas

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>palavras nos próximos dias temos que ter muita atenção para não nos enganarmos.</p> <p>(Sessão 2, 29-30, 64- 70,154-160, 165-170,190-193, 215-216)</p> <p>EC: Como o carro anda a gasolina, a gasolina deita esse fumo e também cheiro. E esse cheiro e esse fumo vai para o ar e polui o ar. Imaginem naqueles países que há muitos carros. Às vezes parecem nuvens escuras, parece que nem há sol.</p> <p>T: É pelo escape.</p> <p>E depois aqui também tem umas letras, o que será?</p> <p>R: O bom e o mau.</p> <p>EM: Porquê que dizes isso Rui?</p> <p>R: Porque um lado é verde e outro é vermelho.</p> <p>EM: Exatamente de um lado vamos colocar as imagens com ações que devemos fazer, ou seja, boas ações, e do outro lado, às más ações, que são coisas que não devemos fazer, pois assim não teremos um mundo melhor.</p> <p>(Sessão 3, 77-78, 95-99)</p> |
| | 3.2. Capacidades de comunicação/ argumentação | <p>EM: Os meninos esquimós com anoraques vestidos. Vocês sabem o que são anoraques?</p> <p>(...)</p> <p>EM: Sim, são aqueles capuchos muito quentinhos.</p> <p>EC: Os meninos têm que andar assim para não terem frio.</p> <p>M:Ainda bem que não sou de lá, porque sou alérgica às penas.</p> <p>Na elaboração da receita:</p> <p>I: Depois o que sobrar podemos comer tudo? Hum eu acho que vou comer isso tudo.</p> <p>T: Isto vai ser um bocadinho para cada menino?</p> <p>EM: Sim, vai ser um bocadinho para cada menino, até</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>vamos fazer duas para dar para todos. //Tomé, espalha bem, que é para ficar saboroso até na ponta.</p> <p>T: Já está bom assim?</p> <p>EM: Agora na sala vamos recapitular como fizemos a nossa pizza. Então o que leva a nossa pizza?</p> <p>T: Tem uma base.</p> <p>Tomate.</p> <p>EM: Tem tomate e também molho de tomate. Mas e por cima?</p> <p>M: - Queijo.</p> <p>H: Ananas e milho.</p> <p>T: Cogumelos e aquilo verde.</p> <p>E: O que era aquilo verde? Nós ensinamos.</p> <p>M: Já sei, é pimento e também há vermelho, mas o nosso é verde.</p> <p>EM: E mais? O que falta?</p> <p>C: Mas cogumelos tem muitos?</p> <p>P: Sim, tem muitos.</p> <p>(Sessão 1, 167-174, 280-283, 325-336)</p> <p>EM: E que material podemos por no amarelo?</p> <p>C: Eu acho que não é o vidro, por isso se calhar é o das garrafas de plástico.</p> <p>V: O ecoponto amarelo também já está pronto para pormos plástico.</p> <p>(Sessão 2, 59-60, 114)</p> <p>EM: Então e o que é que se passava no país do Inuki?</p> <p>L: O sol ia baixar na terra e o gelo ia derreter. E assim os peixes vão morrer.</p> <p>(Entrevistas Informais , 338-339)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>3.3. Capacidades de trabalho colaborativo</p> | <p>EM: Tomé, espalha bem, que é para ficar saboroso até na ponta.</p> <p>T: Já está bom assim?</p> <p>EM: Se tu achas então vamos passar ao próximo ingrediente. Juliana podes ler o que vem a seguir s.f.f.</p> <p>EJ: Diz assim distribuir o molho de tomate pela base.</p> <p>E: Mas isso já está.</p> <p>EJ: Então vamos por o queijo.</p> <p>EM: Agora vem a Marta . Vamos pegar no queijo e espalhar pelo molho de tomate.</p> <p>T: Podemos gastar tudo?</p> <p>EM: Tudo, tudo não, ainda temos que fazer a segunda pizza. /Agora que já tem queijo, o que vamos colocar?</p> <p>I: O ananás.</p> <p>EM: Agora é a vez da Patrícia, vamos colocar duas fatias. O que é que vocês acham? Querem mais?</p> <p>CRI: Não, assim chega.</p> <p>(Sessão 1, 282-292)</p> <p>EM: Agora a outra equipa, que imagem é esta?</p> <p>R: Já vimos é lata e são duas.</p> <p>EM: Muito bem, estão muito atentos, mas então vamos dividir com as palmas na mesma.</p> <p>CRI: La-ta.</p> <p>R: Vou avançar duas // Chegamos.</p> <p>EM: Muito bem, e onde podemos por a lata?</p> <p>R: Já é mais difícil.</p> <p>EM: Pede ajuda.</p> <p>M: É no amarelo, a minha mãe diz que o metal também vai para o amarelo.</p> <p>EM: Muito bem, então e a garrafa de vidro?</p> <p>R: Esta eu sei é no verde.</p> <p>EM: Muito bem.</p> <p>EJ: Bem, menino o jogo terminou, ficaram empatados,</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>jogamos duas vezes e cada equipa ganhou um por isso estão de parabéns agora é continuarem em casa a reciclar.</p> <p>CRI: Siiiiimmm.</p> <p>(Sessão 4, 107-120)</p> |
|--|--|--|